



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Формы контроля навыков чтения на уроках
русского языка“

„Formen der Kontrolle der Lesekompetenz im
Russischunterricht“

Verfasserin

Olga Melville

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 362 344

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtstudium UF Russisch UF Englisch

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Gero Fischer

Слова благодарности

Написание дипломной работы является непростым испытанием в жизни любого студента, преодолеть которое невозможно без поддержки других людей. В связи с этим, я хочу выразить свою благодарность всем тем, кто оказал мне помощь в работе над данным исследованием.

В первую очередь, я очень благодарна своему научному руководителю Профессору Геро Фишер за его постоянную поддержку, бесценные советы и огромный опыт, которым он с удовольствием со мной делился.

Я также хочу поблагодарить всех учителей русского языка, которые любезно согласились принять участие в анкетировании. Особенно я признательна Маг. Карин Даннерер за всю оказанную помощь.

И конечно же, я безгранично благодарна моим родителям, сестре и мужу, самым близким людям, за их любовь, веру в меня, эмоциональную поддержку и терпение. Без них эта работа никогда не была бы написана.

Содержание

1.	Введение	1
2.	Чтение текста- сложный психологический процесс.....	3
2.1.	Определение понятия чтения	3
2.2.	Модели чтения	5
2.3.	Уровни понимания текста.....	8
2.4.	Факторы, влияющие на процесс чтения	12
2.4.1.	Объективные факторы	12
2.4.2.	Субъективные факторы	14
3.	Чтение как объект контроля	20
3.1.	Особенности чтения как объекта контроля.....	20
3.2.	Классификация навыков чтения.....	21
3.3.	Виды чтения	25
4.	О различных подходах к контролю навыков чтения.....	30
4.1.	Значение контроля чтения	30
4.2.	Виды контроля	32
4.3.	Требования к проведению контроля.....	34
4.4.	Классификация форм контроля навыков чтения.....	39
4.4.1.	Формальный контроль	39
4.4.1.1.	Задания множественного выбора	39
4.4.1.2.	Задания на определение верности высказываний и установление соответствия.....	41
4.4.1.3.	Ответы на вопросы.....	43
4.4.1.4.	Задания на заполнение пропусков.....	44
4.4.1.5.	Клоуз-тесты.....	45
4.4.1.6.	Задания на изложение содержания текста.....	48
4.4.1.7.	Альтернативные задания	49
4.4.2.	Неформальный контроль	52
4.4.2.1.	Анализ ошибок при чтении	52
4.4.2.2.	Портфолио.....	53
4.4.2.3.	Наблюдение	54

4.4.2.4. Самоконтроль	55
4.4.2.5. Интервью.....	55
5. Контроль навыков чтения на уроках русского языка.....	57
5.1. Анализ учебных пособий	57
5.1.1. «Проекты»	57
5.1.2. «Привет!»	59
5.1.3. «Диалог».....	62
5.1.4. «Мост»	65
5.1.5. «Ключи»	68
5.2. Анкетирование учителей русского языка	71
5.2.1. Цели и задачи анкетирования	71
5.2.2. Разработка анкеты	72
5.2.3. Проведение анкетирования	75
5.2.4. Анализ полученных данных	77
5.3. Выводы	88
6. Заключение	91
7. Библиографический список	94
8. Приложение.....	97
8.1. Учебные пособия	97
8.2. Анкета	111
8.3. Результаты анкетирования.....	115
9. Zusammenfassung.....	120
10. Curriculum Vitae	129

1. Введение

Данная работа посвящена проблеме повышения эффективности работы с письменными текстами на уроках русского языка. По нашему мнению одним из условий достижения этой цели является адекватный контроль навыков чтения учащихся. Актуальность тематики исследования не вызывает сомнений.

Формирование навыков чтения, как одного из четырех основных видов речевой деятельности, считается одной из приоритетных целей обучения иностранным языкам на современном этапе. И это не случайно. Текст в структуре общения всегда занимал особое место. Ему и сейчас уделяется много внимания, так как успешность процесса коммуникации между людьми напрямую зависит от наличия или отсутствия у них необходимых навыков, связанных с формированием, восприятием и интерпритацией текстов. При этом прочные навыки чтения является одной из важнейших составляющих процесса эффективного общения индивидов. Именно благодаря чтению происходит обмен важнейшими знаниями, умениями и навыками не только между гражданами одной страны, но и между различными нациями. По мнению Т.М. Дридзе, «самый принцип формирования культуры и общественного сознания - от зарождения идей до их общественного утверждения, от их возникновения как единичного события до превращения в каждодневное, обыденное невозможен вне актов коммуникации, вне текстовой деятельности индивидов» (Дридзе 1984: 13).

Все выше изложенное подтверждает важность формирования, а, следовательно, и контроля навыков чтения учащихся школ.

Следует отметить, что проблема эта является актуальной для всех ступеней обучения иностранному языку. Это связано со многими факторами: внесением корректив в программу образования по иностранному языку, выдвижением новых требований к выпускникам школ, внедрением новой формы итогового контроля знаний, умений и навыков учащихся за весь курс школьной программы, представленной «Новой maturой», где контролю текстовой компетенции учащихся отводится особое место.

Таким образом, цель дипломной работы - изучить различные подходы к контролю навыков чтения на уроках русского языка, выяснить, как можно повысить эффективность работы с письменными текстами в рамках формирования и контроля навыков чтения.

Мы предполагаем, что основой такой эффективности могут являться более обширные знания участников учебного процесса о характере объекта контроля, а также осознание ими целей и задач, с которой проводится проверка.

Для достижения поставленной цели нам потребуется решение следующих задач:

- рассмотреть процесс чтения с точки зрения его психологических особенностей;
- изучить особенности чтения как объекта контроля;
- проанализировать существующие подходы к контролю навыков чтения, представленные в различной методической литературе;
- провести исследование учебных пособий по русскому языку с точки зрения того, как их авторы подходят к развитию и контролю навыков чтения учащихся;
- провести анкетирование учителей русского языка, чтобы выяснить их подходы к формированию и контролю навыков чтения.

В ходе исследования мы воспользуемся методом анализа литературы на русском, английском и немецком языках, методом анализа и сравнения различных учебных пособий по русскому языку, а также методом анкетирования в целях проведения опроса учителей русского языка.

Работа состоит из введения, четырех глав, заключения, списка использованной литературы и приложения. Во введении обосновывается актуальность выбранной темы, формулируются цель и задачи исследования. В первой главе мы рассматриваем особенности чтения текста как сложного психологического процесса. При этом мы попытаемся дать определение понятию чтения, изучить различные модели чтения, уровни понимания текста, а также факторы, влияющие на процесс чтения. Вторая глава посвящается чтению как объекту контроля и включает такие вопросы, как особенности чтения, классификация навыков и видов чтения. Третья глава содержит анализ различных подходов к контролю навыков чтения. Мы подробно изучаем значение контроля чтения, виды контроля и требования к его проведению, а также различные формы контроля навыков чтения, включая стандартизированные и неформальные. В четвертой главе, которая может считаться практической частью данного исследования, мы детально анализируем учебные пособия по русскому языку с точки зрения того, какой подход используют их авторы в формировании и контроле навыков чтения, а также проводим анкетирование учителей русского языка по теме исследования. В заключении подводятся итоги и формулируются выводы исследования.

2. Чтение текста- сложный психологический процесс

2.1. Определение понятия чтения

Перед тем, как начать непосредственно анализ процесса чтения, нам представляется необходимым определить само понятие чтения. Следует отметить, что в методической литературе встречается множество попыток дать определение такому, казалось бы, широкораспространенному виду человеческой деятельности как чтение. Однако, не смотря на все предпринимающиеся попытки, определение чтения, которое можно было бы считать исчерпывающим, еще не выработано. А как считают многие исследователи, выработка одной универсальной дефиниции чтения практически не представляется возможным. Это связано с тем фактом, что чтение является сверхсложным психологическим процессом, состоящим из множества стадий и требующим огромного количества знаний, умений и навыков. Тем не менее, некоторые подходы к определению чтения представляют большой интерес для данного исследования, в связи с чем, они будут рассмотрены ниже.

Одно из наиболее распространенных ранее определений чтения приводится в работе К. Райнер и А. Поллачек. Автор пишет, что « reading is the ability to extract visual information from the page and comprehend the meaning of the text» (Rayner&Pollatsek 1989: 23). При этом К. Райнер отмечает, что в данном случае имеется в виду «обычное» чтение про себя печатного текста, с целью понимания его главной идеи. Данный подход не устраивает многих исследователей, так как, по их мнению, он является довольно ограниченным и не раскрывает сути процесса.

Одна из проблем данного определения состоит в том, что под текстом в данном случае понимается лишь традиционный текст в печатной форме. Однако, как считают Е. Гибсон и Х. Левин (Gibson&Levin 1980: 17), чтение представляет собой более обширный процесс, включающий также чтение диаграмм, графиков, таблиц и различных иллюстраций, а также дорожных знаков и карт. В современном обществе большую роль играют тексты, представленные в электронном виде, включающие также тексты на интернет-страницах. Чтение данных текстов требует также наличия определенных навыков у читающих, которые, безусловно, необходимо принимать во внимание при определении чтения. Таким образом, следует учитывать, что чтение подразумевает умение работать с различными видами текстов, которые могут существенно варьироваться.

Следующей очевидной проблемой приведенного выше определения является, по мнению В. Грейб и Ф. Столлер (Grabe & Stoller 2002: 9) то, что оно не учитывает целей читающего. Очевидно, что они могут существенно отличаться в каждом отдельном случае, при этом влияя на характер самого чтения (например, на модель чтения), а также на использование чтцом тех или иных стратегий. При этом читающий будет достигать различных уровней понимания. Данную точку зрения разделяет также С. Худ. Исследователь приводит в пример различные жанры текстов, а именно, газетную статью, указатели направления на железнодорожном вокзале, статья в телефонном справочнике, рецепт, телефонное сообщение и т.д. (Hood 1996: 2) В заключении она делает очевидный вывод, что цели и характер чтения будут значительно изменяться в зависимости от того, читаем ли мы газетную статью или рецепт.

Еще одним недостатком определения чтения, данного К. Райнер и А. Поллачек, является то, что оно не охватывает различных навыков и знаний, необходимых для успешного процесса чтения. Как пишут В. Грейб и Ф. Столлер (Grabe & Stoller 2002: 10), чтение включает не один, а множество навыков, из которых складывается общее умение. Кроме того, чтцу необходимо обладать огромным количеством знаний, от которых напрямую зависит успешность процесса чтения.

Еще одну попытку дать определение чтению можно встретить в работе С. Сильберштейн. Автор приводит следующее определение: «Reading is a complex information processing skill in which the reader interacts with text in order to (re)create meaningful discourse» (Silberstein 1994: 12). Очевидно, что данная дефиниция чтения является более удачной, чем первая, однако, имеет также свои изъяны. Во-первых, чтение состоит не из одного умения перерабатывать информацию, а из целого комплекса навыков и умений, без наличия которых невозможно успешно осуществлять данный вид деятельности. Во-вторых, из определения не совсем ясно, что автор имеет в виду под текстом. Кроме того, в нем нет упоминания о различных целях чтения, которые может преследовать читающий.

Итак, после рассмотрения различных подходов к определению чтения, можно сделать вывод о том, что чтение представляет собой очень сложный психологический процесс, который состоит из множества важных элементов. Неудивительно, что разработать универсальное определение этому комплексному явлению пока не удалось и вряд ли удастся. Не смотря на отсутствие одного всеохватывающего определения чтения, следует помнить о различных компонентах, составляющих процесс чтения, которые были названы выше, и которые играют важнейшую роль для данного

исследования. Одним из таких компонентов являются различные модели чтения, речь о которых пойдет в следующей главе.

2.2. Модели чтения

Чтение представляет собой сложный процесс восприятия и понимания текста. Сложность его заключается в том, что процессы перцептивной и смысловой переработки информации тесно взаимосвязаны и протекают в сознании человека мгновенно в момент чтения. Проследить, как происходит этот процесс, необычайно трудно. В психолингвистической литературе мы встречаем множество попыток построить гипотетические модели чтения, между которыми имеются как сходства, так и различия. Все существующие модели можно условно разделить на 3 категории: «снизу вверх» (bottom-up), «сверху вниз» (top-down) и интерактивные (см. Alderson 2000, Urquhart & Weir 1998, Grabe & Stoller 2002, Nuttall 1996).

Известно, что первые модели чтения, предложенные исследователями, были моделями «снизу вверх». Согласно этим моделям начальным моментом чтения считается зрительное восприятие текста. Сначала читающий воспринимает графические знаки, информация о чем поступает в головной мозг. Взор его передвигается по строке скачками, чередующимися с остановками. Читающий не может произвольно изменить ни величину скачка, ни длительность остановки глаз, поэтому изучение этих процессов дает возможность судить не только о характере восприятия, но отчасти и о протекающих при этом мыслительных процессах. Тем не менее, как пишет Ч. Алдерсон (Alderson 2000: 18), именно длительность остановки глаз, а значит и автоматизированность навыка узнавания слова, отличает хорошего чтеца от плохого.

Наряду с поступательными движениями глаз совершает регрессивные движения, количество которых, как отмечают Н.И.Гез и М.В. Ляховицкий, «зависит от сформированности навыка чтения, от лингвистических факторов (семантико-структурные трудности текста), морально-физического состояния чтеца и т.д.» (Гез & Ляховицкий 1982: 141). Регрессивные движения не прерывают процесс чтения, так как в памяти удерживается ранее воспринятое.

По мнению В. Грейб и Ф. Столлер (Grabe & Stoller 2002: 32) одной из особенностей данной модели чтения является ее линейный характер. Чтец сначала воспринимает букву за буквой, образуя из них слова, затем формирует предложения и выстраивает текст. Следует отметить, что такой подход к чтению является не совсем

верным. Как пишут А. Уркухарт и К. Вейер (Urquhart & Weir 1998: 41), если бы этот факт соответствовал действительности, то отдельные слова требовали бы больше времени для восприятия, чем отдельные буквы. Однако, как показали многочисленные эксперименты, слово воспринимается читающим быстрее, чем буквы. Авторы делают вывод о том, что на стадии восприятия слова все буквы воспринимаются одновременно, а не одна за другой. Кроме того, линейный характер восприятия текста может прерываться при наличии многозначных слов. В таком случае читающий часто обращается к синтаксической структуре предложения с целью установления верного значения слова.

Стадия восприятия слова всегда завершается узнаванием. При этом происходит сравнение его с определенным образом из памяти читающего. И лишь после этого следует его идентификация. В момент зрительного восприятия слова происходит актуализация его слухомоторного образа, от которого напрямую зависит его узнавание, так как физиологической основой хранимых в памяти следов является, по мнению Н.И. Жинкина (Жинкин 1958: 152), «двигательный стереотип». Исследователь пишет: «Только то слово может быть принято и узнано, которое уже образовано и двигательные следы которого хранятся в речедвигательном анализаторе» (Жинкин 1958: 152). Другими словами, оно проговаривается во внутренней речи. Как отмечают многие авторы, при автоматизированных навыках чтения внутренняя речь носит свернутый характер. Процесс узнавания завершается в тот момент, когда читающему удастся сопоставить воспринятое с определенным значением.

Одним из главных недостатков данной модели чтения, с точки зрения Ч. Алдерсон (Alderson 2000: 17), является тот факт, что читателю отводится в процессе чтения пассивная роль, согласно которой он поэтапно расшифровывает графические, фонетические, синтаксические и семантические системы языка. Кроме того, данная модель совершенно не учитывает фоновые знания читателя, которые оказывают огромное влияние на успешность процесса чтения.

Полной противоположностью первой модели «снизу вверх» является модель чтения «сверху вниз», согласно которой процесс чтения в первую очередь зависит от целей и ожиданий читающего. Последователи данной модели предполагают, что перед прочтением любого текста читатель имеет определенные ожидания, которые могут подтвердиться или опровергнуться в процессе чтения. Таким образом, читающий выдвигает гипотезы, которые могут относиться как к отдельным словам, так и к целому тексту. Так, модель «сверху вниз» носит циклический характер. Читатель постоянно

перемещается от гипотезы к тексту и опять к гипотезе и т.д. Тем не менее, как замечают В. Грейб и Ф. Столлер (Grabe & Stoller 2002: 32), не совсем понятен механизм, при помощи которого вырабатываются данные ожидания или гипотезы.

Кроме этого, для данной модели чтения огромное значение играют фоновые знания чтеца. В связи с этим, модели «сверху вниз» также часто называют «схематеоретическими моделями» или «schema-theoretic models» (Alderson 2000: 17). Автор описывает их следующим образом: «They are based upon schema theory, which account for the acquisition of knowledge and the interpretation of text through the activation of schemata: networks of information stored in the brain which act as filters for incoming information» (Alderson 2000: 17). Иными словами, читающий активизирует существующие «схемы», которые, по его мнению, имеют отношение к тексту, и отображает на них поступающую информацию. Успешность процесса чтения зависит от степени значимости активизированных «схем». Таким образом, данная модель чтения предполагает активную роль читающего, который угадывает или предсказывает значение текста на основе минимальной текстовой информации и максимального использования существующих фоновых знаний.

Следует отметить, что А. Уркухарт и К. Вейер (Urquhart & Weir 1998: 42) считают не совсем подходящими названия моделей «снизу вверх» и «сверху вниз». Авторы предлагают использование следующих терминов: модели «управляемые текстом» («text-driven») и модели «управляемые чтецом» («reader-driven»). Согласно первой модели читатель воспринимает слово за словом, руководствуясь при этом исключительно информацией, представленной в тексте. Согласно второй модели читатель подходит к тексту с уже сформированным планом. Он сам руководит процессом чтения, отводя особое внимание отдельным частям текста и возможно опуская малозначимое.

По мнению Ч. Алдерсон (Alderson 2000: 18) данная модель имеет некоторые недоработки. Автор отмечает, что не совсем понятно то, как фоновые знания извлекаются из памяти, и каким образом они далее используются. Кроме того, не доказано, как протекает сам процесс понимания текста согласно данной модели чтения.

В связи с тем, что ни одна из представленных выше моделей полностью не отражает процесс чтения, в психолингвистической литературе появилась третья модель, получившая название интерактивной. За ее основу были взяты принципы двух предыдущих моделей: «снизу вверх» и «сверху вниз». Интерактивная модель представляет собой сочетание данных моделей. Так, успешность чтения зависит не

только от быстрого и эффективного процесса узнавания слова, но и от фоновых знаний чтеца, а также от умения прогнозировать и предугадывать дальнейшее содержание текста. Как пишет К. Нутталл (Nuttall 1996: 17), читающий может обращаться к той или иной модели в зависимости от цели чтения и поставленных перед ним задач.

Одной из разновидностей данной модели чтения является интерактивно-компенсирующая модель (interactive-compensatory model) (Urquhart & Weir 1998: 45). Главная идея ее заключается в том, что дефицит знаний или навыков читающего может быть компенсирован за счет прочих умений. Так, пробел в орфографических знаниях чтеца может быть заполнен при помощи прочных синтаксических знаний. Одной из особенностей данной модели, по мнению А. Уркухарт и К. Вейер (Urquhart & Weir 1998: 45), является тот факт, что она дает возможность анализировать готовый результат, однако, она не в состоянии предугадывать результаты чтения заблаговременно. Это происходит по той причине, что каждый чтец рассматривается как индивидуум, обладающий своими достоинствами и недостатками. Таким образом, два чтеца могут продемонстрировать одинаковый конечный результат, при этом, воспользовавшись различными умениями и навыками, что, как отмечают авторы, зачастую и происходит в реальности.

В связи с этим возникает вопрос о возможности контроля умений читающего пользоваться той или иной моделью чтения. Ч. Алдерсон (Alderson 2000: 20) считает, что проконтролировать этот процесс практически невозможно, так как конечный результат может быть одинаковым вне зависимости от модели, которой воспользовался читающий. Исследователь уверен, что при выполнении любого задания, целью которого является контроль навыков чтения, учащийся, скорее всего, воспользуется интерактивной моделью, включающей признаки как модели «снизу вверх», так и «сверху вниз». Тем не менее, при составлении контрольных заданий учителю необходимо учитывать все существующие модели чтения.

2.3. Уровни понимания текста

Не менее важным вопросом в психолингвистике и дидактике является теория уровней понимания текста. Данная тема затрагивалась в работах А.Н.Соколова, А.А.Смирнова, З.И.Клычниковой, Х.Халифа и К. Вейер, Ч.Алдерсон и др. Так, по мнению А.Н.Соколова (см. Соколов 1968), термин «понимание» является неопределенным, так как есть разные ступени понимания. Исследователь различает понимание более или менее известного и понимание нового. В первом случае реципиент нерасчлененно

усваивает целое и соотносит с известным. Во втором - для понимания необходима внутренняя переработка и анализ материала.

А.А.Смирнов выделяет несколько ступеней понимания в зависимости от степени глубины и отчетливости (Смирнов 1966:168). Последняя ступень предполагает полное понимание содержания, когда реципиент может изложить воспринятое своими словами. Одной ступенью ниже считается такое понимание, когда реципиент понял, но излагает словами текста. Далее идет ступень недостаточно отчетливого понимания, когда реципиент понял, но не может выразить.

Уровни понимания иноязычного текста были детально изучены в работах З.И.Клычниковой. На основании экспериментальных исследований ею были введены такие понятия как тип, вид, план, ступень, понимания и выделены семь уровней понимания текста (Клычникова 1983: 135). Под типом понимания текста имеется в виду общий характер его смыслового восприятия, который может быть фрагментарным или синтетическим. Тип понимания проявляется при чтении текстов, как на родном, так и на иностранном языке.

Видом понимания текста исследователь называет понимание языкового материала в его ступенчатом усложнении, а именно: 1) понимание отдельных слов; 2) понимание отдельных сочетаний слов; 3) понимание отдельных предложений; 4) понимание всего языкового материала.

Планом понимания З.И.Клычникова обозначает понимание читающим смысловых категорий текста: а) категориально-познавательных; б) ситуативно-познавательных; в) эмоционально-оценочных; г) побудительно-волевых.

Ступень понимания текста - это характер его понимания как единой, целостной системы. Исследователь выделяет пять ступеней понимания: 1) полное, точное понимание содержания текста; 2) достаточно полное и точное понимание с некоторыми несущественными неточностями в понимании деталей; 3) неполное, неточное понимание, когда понято только общее содержание, а в понимании деталей текста обнаруживается много неточностей; 4) частичное понимание отдельных деталей текста при непонимании его общего содержания; 5) полное непонимание текста.

Соотношение типа, вида, плана и ступеней предопределяет уровень понимания текста. Основная особенность уровней понимания состоит в том, что «они носят не линейно-суммарный характер, а ступенчато-структурный характер» (Клычникова 1983: 136). В частности, это означает, что каждый читатель не может быть отнесен вообще к группе читателей определенного уровня. В каждый данный момент и по отношению к

определенным текстам читающий может находиться на одном уровне его понимания, другой текст вызовет иное соотношение типа, плана, вида и ступени понимания. Этот факт, безусловно, необходимо учитывать при проведении контрольных работ и оценке знаний и умений учащихся. Таким образом, З.И.Клычникова выделяет семь уровней понимания. Автор дает подробную психологическую характеристику каждого уровня (Клычникова 1983: 136).

На первом уровне понимания реципиент идентифицирует только отдельные объекты, о которых сообщается в тексте. Этот уровень понимания возможен при слабом владении иностранным языком или при чрезвычайно сложном сообщении и опирается лишь на опознавание лексики. Второй и третий уровни характеризуются пониманием связей предметов, явлений и требуют уже знания грамматики языка. Однако, как правило, понятые элементы не выстраиваются в целостную систему и не дают представление даже о самом общем содержании текста. Четвертый уровень – это качественно новый уровень понимания. В тех случаях, когда текст не несет эмоционально-оценочной и побудительно-волевой информации, достигается ступень достаточно точного и полного понимания общего содержания текста, при котором непонятым остаются лишь незначительные детали. В опытах, проведенных З.И.Клычниковой, такой уровень имел место тогда, когда в тексте встречалось не более 20% новой для изучающих иностранный язык лексики. Этот уровень понимания наблюдается довольно часто у школьников достаточно продвинутого этапа обучения иностранным языкам. Все уровни, начиная с четвертого, становятся синтетическим типом смыслового восприятия, а объектом понимания является весь текст. Различия между этими уровнями лежат в планах и ступенях понимания. Для четвертого уровня типичной является ступень понимания только общего содержания текста, а на пятом уровне возможно достижение полного и точного понимания содержания текста. Шестой и седьмой уровни имеют место, как правило, при чтении художественной литературы или отрывков из нее. При наличии в тексте всех четырех планов информации различия этих уровней заключается в плане понимания. Данные уровни могут быть достигнуты при отличном владении языком или же при условии лексико-синтаксической простоты текста.

З.И.Клычникова подчеркивает, что уровни понимания не могут рассматриваться как последовательные этапы понимания, характеризующие владение языком. При любой степени владения языком, включая самую начальную, может иметь место любой из этих уровней. В зависимости от сложности текста и других обстоятельств индивид

может находиться на определенном уровне, который сам по себе изменчив. Один и тот же реципиент поймет другой текст на другом уровне, если он будет легче или труднее данного или по каким-то иным причинам.

Несколько иной подход к классификации уровней понимания предлагает С.К.Фоломкина. По ее мнению основными характеристиками понимания текста необходимо считать такие категории как полнота, точность и глубина (Фоломкина 1987:8). Согласно исследователю, степень полноты понимания определяет «количественную меру информации», полученную читающим из текста. Автор считает, что точность понимания отражает то, насколько качественно информация воспринимается чтецом. Наконец, глубина понимания предполагает проникновение в смысл текста и проявляется в интерпретации полученной информации. Понимание подтекста, имплицитной информации является условием глубины понимания. Таким образом, первые два параметра соотносятся с пониманием на уровне значений, третий - с пониманием на уровне смысла. Эти два уровня понимания различают многие методисты. Если читающий может извлечь фактическую информацию текста, то его понимание текста находится на уровне значений. Для того, чтобы понимание достигло уровня смысла, читающему необходимо переработать полученную информацию и попытаться понять мотив и цель автора текста.

Х.Халифа и К. Вейер (Khalifa & Weir 2009: 44) также различают два уровня понимания: местный и глобальный уровень («local and global levels»). На первом уровне происходит понимание микроструктур текста, а именно, лексики, синтаксиса и семантики, а также общего содержания текста. Второй уровень предполагает понимание макроструктур текста, что может включать понимание главной идеи, связей между отдельными частями, а также подтекстовой информации.

Ч.Алдерсон (Alderson 2000: 7) предлагает несколько иную классификацию уровней понимания. Он выделяет три уровня чтения: «чтение строк», «чтение между строк» и «чтение вне строк» (reading „ the lines“, „between the lines“ and „beyond the lines“). Первый уровень относится к пониманию буквального значения текста, второй - к пониманию подразумеваемого значения, третий уровень предполагает критическую оценку прочитанного. Автор отмечает, что второй уровень чтения традиционно считается более «глубоким» по сравнению с первым, а третий уровень ценится намного выше в обществе, чем два других уровня. Таким образом, существует определенная иерархия уровней понимания текста. Буквальное понимание текста или же понимание на уровне значений занимает самую низкую позицию в данной классификации, так как

читающему проще всего достичь этого уровня. Промежуточную позицию занимает понимание подразумеваемого значения, достижение которого требует от читателя более развитых навыков чтения. Наивысшая позиция в иерархии отводится критическому пониманию прочитанного, которое предполагает не только умение читать, но и способность переосмысливать полученную информацию и давать критическую оценку. Ч.Алдерсон (Alderson 2000: 8) делает важный вывод о том, что в процессе обучения учащиеся сначала должны научиться понимать текст на уровне значений, а затем уже переходить к освоению второго и третьего уровней. Необходимо также помнить, что при этом будут действовать возрастные ограничения, так как для развития критического понимания текста, а зачастую и для понимания подразумеваемого значения, учащиеся должны достигнуть определенного уровня развития логического мышления. В связи с этим, на начальном этапе обучения следует исключительно сосредоточиться на развитии первого уровня понимания, и лишь на более продвинутых этапах включать второй и третий уровни понимания.

Таким образом, вышеперечисленные классификации уровней понимания, безусловно, важны в учебном процессе. Развитие разных уровней понимания текста у учащихся - одна из главных задач учителя. При проведении контроля навыков чтения учителю рекомендуется продумывать, какой уровень понимания он желает проверить у учащихся данным заданием. Следует помнить, что необходимо стремиться к развитию последних уровней понимания текста, однако, не стоит забывать, что успешность процесса понимания зависит от возраста читающего, а также от многих других факторов, речь о которых пойдет в следующей главе.

2.4. Факторы, влияющие на процесс чтения

Как уже отмечалось выше, успешность понимания текста всегда зависит от ряда факторов, которые можно условно подразделить на объективные и субъективные.

2.4.1. Объективные факторы

По мнению многих методистов к объективным факторам, определяющим понимание читаемого, относятся различные характеристики самого текста. Так, тема и содержание текста может оказывать значительное влияние на успешность его понимания. Тексты, с которыми имеют дело учащиеся, часто различаются по характеру информации, содержащейся в ней. Среди них встречаются тексты только логического плана, в которых передаются, главным образом, факты, а также тексты абстрактного плана. Как считает Ч. Алдерсон (Alderson 2000: 62), первые тексты являются наиболее легкими для

понимания, в отличие от вторых, понимание которых часто вызывает затруднение у учащихся. Легкость понимания логической информации связана с тем, что в этом случае от учащихся требуется лишь знание отдельных слов и правил грамматики. Причем незнание значения некоторых слов, не мешая учащимся понять общее содержание фразы, сказывается лишь на точности понимания. Для понимания абстрактной информации учащимся необходимо не только знание лексики и грамматики, но и умение устанавливать связи между отдельными частями, а также отвлеченно мыслить. Значительные трудности вызывает понимание эмоциональной и побудительной информации. Одной из причин худшего восприятия текстов, содержащих такого плана информацию, выступает перегруженность их эмоционально-окрашенной лексикой. Поэтому образ таких текстов хуже удерживается в памяти. Кроме того, по мнению Ч. Алдерсон (Alderson 2000: 62), тексты на знакомые темы, как правило, воспринимаются лучше учащимися, чем тексты на неизвестные темы.

К объективным факторам, влияющим на понимание иноязычных текстов, относится также языковая сторона текста. Ч. Алдерсон (Alderson 2000: 69) считает, что это в первую очередь касается лексической и грамматической насыщенности, а также уровня сложности текста. Автор отмечает, что если даже в текстах на знакомые темы употребляется сложная лексика, то это будет препятствовать процессу понимания текста. Особенно большие затруднения испытывают учащиеся в понимании переносного значения лексических единиц. Большие трудности по этой причине вызывают различные фразеологические выражения, идиомы, метафоры и т.д. Кроме того, понимание омонимов представляет для учащихся большие трудности, так как они чаще всего концентрируются на одном из значений слова, при этом игнорируя другое.

Способ изложения мысли и организация текста также относятся к объективным факторам. Так, З.И. Клычникова (Клычникова 1983: 142-180) считает, что дедуктивный способ изложения мыслей в иноязычном тексте способствует их лучшему пониманию. Она доказывает это, приводя в пример исследования, проведенные А.Э. Венделянд. В результате экспериментов было выявлено, что дедуктивное и индуктивное изложение мысли по-разному влияет на процесс понимания. В первом случае у читателя создается сразу же определенная направленность восприятия авторских мыслей, во втором - обобщение вносит коррективу и является контролем собственных выводов читателя, возникших на основании прочитанного. Соответственно тема, сформулированная в начале текста, способствует лучшему его пониманию. Причем при раскрытии ее в заголовке, тема понимается значительно лучше, чем если она не выражена в нем.

Кроме того, если текст имеет связную логическую структуру, то это также облегчает его понимание.

Наконец, внешние факторы оформления текста могут существенно влиять на процесс понимания. Это, прежде всего, его полиграфические характеристики: абзацирование, шрифт, курсив, разрядка и другие приемы выделения. Ч. Алдерсон (Alderson 2000: 76) отмечает, что полиграфическое оформление текста играет особенно большую роль для учащихся младших классов. В данном случае следует избегать текстов с мелким шрифтом и нечеткой структурой. Кроме того, учителю необходимо помнить, что тексты, содержащие иллюстрации, не только облегчают его понимание, но и вызывают больший интерес у учащихся. Как считает Ч. Алдерсон, вид медиа, при помощи которого осуществляется передача текста, может оказывать влияние на процесс понимания. Так, все чаще на уроках иностранного языка используется компьютер. Однако автор подчеркивает, что существует очень мало исследований о наличии или отсутствии различий в процессе понимания печатного текста и текста, представленного на компьютерном экране. В связи с этим, учителю не рекомендуется использовать компьютеры при проведении важных контрольных работ. Для тех, кто все же намеревается использовать компьютеры для контроля навыков чтения учащихся, автор советует придерживаться следующих принципов: текст должен содержать больше пробелов; абзацы должны быть более короткими; необходимо избегать некоторых цветов или их сочетаний.

2.4.2. Субъективные факторы

Факторы, о которых шла речь выше, были непосредственно связаны с самим источником информации (текстом). Однако понимание текста зависит и от субъективных факторов, т.е. самого чтеца.

В первую очередь понимание текста определяется знаниями учащихся. Так, знание определенного количества лексики и грамматических явлений, безусловно, влияет на процесс понимания. Тем не менее, в практике обучения чтению редко бывает так, чтобы учащиеся знали абсолютно все слова, встречающиеся в тексте. Кроме того, в тексте может встретиться иногда незнакомая или изученная, но забытая грамматическая конструкция. Возникает вопрос о том, как это влияет на понимание текста, и что надо сделать, чтобы свести к минимуму это влияние.

Известно, что учащиеся могут понять текст, содержащий определенный процент незнакомой лексики. Этому свидетельствуют многочисленные эксперименты,

проведенные исследователями. Так, с целью выявления количества незнакомых слов, при котором понимание текста остается на достаточно хорошем уровне, З.И. Клычникова (см. Клычникова 1983) провела ряд опытов. Они показали, что насыщение текстов даже до 30% незнакомой лексикой дает понимание его общей идеи. 10% почти не влияют на понимание общего содержания, а при 5% понимается и дополнительная информация текстов. В результате эксперимента было установлено, что учащиеся даже на продвинутом этапе обучения не отличаются особой языковой наблюдательностью, которая помогла бы им при догадке о значении нового слова. Причины ошибок лежат в ложном прогнозировании, ложной ассоциации, в неумении применить аналогию с уже известными ранее словами, а также опереться на формально-грамматические признаки.

Похожие результаты приводит Ч. Алдерсон (Alderson 2000: 35), опираясь на эксперименты, проведенные Лауфер, а также Лиу и Натион. Автор полагает, что читателю необходимо знать около 95 % лексики текста для успешного его понимания и для установления значения незнакомых слов при помощи контекста. При этом читателю необходимо иметь 5.000 наиболее распространенных слов в словарном запасе, чтобы понять 97 % лексики в обычном тексте. Если читающей имеет в своем словарном запасе лишь 2.000 слов, то он сможет понять приблизительно 90 % лексики текста.

Таким образом, понимание текста определяется не просто знанием слова, но и имеющимися у учащихся навыками в понимании неизвестных слов. Наблюдение методистов показывают, что вполне возможно понимание текста, содержащего незнакомую лексику. Надо приучать учащихся к чтению таких текстов, давая им больше материала для беспереводного чтения, так как учащиеся, привыкшие читать с общим охватом содержания, не заглядывая по поводу каждого слова в словарь, лучше владеют языковой догадкой, догадкой по контексту.

Что касается неизученных грамматических явлений, то оно, главным образом, основывается на сходстве родного и иностранного языка. Следует заметить, что степень сходства грамматических явлений различна. Одни явления могут быть полностью аналогичными грамматическим явлениям родного языка. Другие имеют аналогию в значении, но лишь частичное сходство в форме. Третьи различны и по форме и по значению. Так, первые две группы явлений обычно вызывают меньше затруднений в понимании у учащихся, нежели третья группа. Преодолеваются эти трудности путем выработки навыков у учащихся без перевода понимать текст,

включающий незнакомые явления, на основании догадки об их значении. Для этого учащимся надо давать тексты, содержащие незнакомую лексику и грамматику, и упражнения, способствующие развитию у них этих навыков.

По наблюдениям многих методистов исключительное значение для понимания читаемого имеют прошлый опыт и фоновые знания чтеца. По мнению А. Уркухарт и К. Вейер (Urquhart & Weir 1998: 65) фоновые знания, безусловно, оказывают влияние на чтение любых текстов. Однако они имеют особое значение при чтении специализированных текстов, например, текстов из физики, химии или биологии. Очевидно, что читающий, который имеет фоновые знания по данным предметам, будет более успешным, чем тот, у кого данные знания отсутствуют. Следует отметить, что прошлый опыт и знания не только обеспечивают догадку в отношении незнакомых слов, грамматики, но и определенную антиципацию, играющую важнейшую роль для процесса понимания. Чем богаче индивидуальный опыт и фоновые знания учащегося, тем полнее и правильнее может быть понят учебный текст, читаемый им. Индивидуальный опыт складывается, прежде всего, из знаний учащегося об эпохе, о которой рассказывается в тексте. Очень важно иметь предварительное представление о культуре, быте и нравах страны изучаемого языка. Если читающий имеет дело с отрывком из художественной литературы, то ему необходимо знать немного о персонажах отрывка и о писателе, написавшем его. Итак, чем шире общий кругозор, чем богаче индивидуальный опыт чтеца, тем лучше он сможет понять текст.

Большое значение для понимания текста имеют знания чтеца о жанре текста и принципах его организации. Ч. Алдерсон (Alderson 2000: 40) считает, что знания о том, как сигнализируется различная информация в тексте, как обозначаются изменения содержания текста, где искать главную идею в параграфе, безусловно, способствуют процессу понимания. К этому также относятся знания учащихся об особенностях построения различных текстовых жанров, т.е. газетная статья будет значительно отличаться от художественного произведения или рекламного текста. В связи с этим, учителю необходимо развивать умения учащихся читать тексты различных жанров, обращая особое внимание на их организацию.

Процесс понимания текста в очень большой степени подчинен психологическим особенностям чтеца. З.И. Клычникова (Клычникова 1983: 163) подчеркивает, что в первую очередь большое значение имеет внимание учащегося. Исследователь отмечает, что чаще всего «внимание определяется как направленность и сосредоточенность сознания на определенном объекте в процессе той или иной

деятельности» (Клычникова 1983: 163). При этом объектом внимания может быть любой предмет, явление жизни, а также и текст. Таким образом, как пишет автор, внимание обеспечивает не только точность и глубину восприятия объекта, но и успешность его понимания. В связи с этим, при работе с любым текстом необходимо сосредоточить внимание учащихся. Для этого рекомендуется всегда давать четкую и ясную задачу непосредственно перед чтением. З.И. Клычникова (Клычникова 1983: 163) советует добиваться высокой концентрации внимания учащихся, в первую очередь, при помощи надлежащих условий работы, а именно, тишины, отсутствия отвлекающих факторов и т.д. Существенным фактором является также психологическое состояние человека. Высокой концентрации внимания сложно достичь при условии сильной утомленности или эмоциональной напряженности читающего. Учитель должен всегда учитывать данные факторы при проведении контроля навыков чтения.

Значительное влияние на процесс понимания оказывает и другое психологическое свойство человека - хорошая оперативная память, т.е. способность удерживать в памяти прочитанное. Следовательно, проблемы с оперативной памятью могут препятствовать отчетливому пониманию читаемого. В таком случае человеку не редко приходится перечитывать отрывок еще раз, чтобы восстановить в памяти нить изложения и лучше уяснить прочитанное.

Кроме указанных выше, имеется и ряд других субъективных факторов, определяющих процесс понимания. К ним относятся цели читающего, интерес и мотивация, эмоциональное сопереживание и эмоциональная подготовленность чтеца перед чтением.

Известно, что понимание текста напрямую зависит от целей, которые преследует читающий. Согласно наблюдениям Ч. Алдерсон (Alderson 2000: 50), если читающий имеет своей целью установить главную идею текста, то он, скорее всего не обратит внимание на мелкие детали. В случае же необходимости найти конкретную информацию, т.е. дату или имя, читающий в большинстве случаев не будет пытаться понять главную идею текста. Таким образом, от цели чтения будет зависеть глубина понимания текста и успешность запоминания его содержания, а также стратегии, которыми читающий скорее всего воспользуется. Поэтому автор советует учителю четко формулировать цель чтения при проведении контрольных работ, так как это может существенным образом повлиять на процесс понимания.

Чувства относятся также к одному из важнейших стимуляторов человеческой деятельности. Важны они также и для чтения. Поэтому учитель, при работе с любыми текстами на иностранном языке, должен пытаться вызвать у учащихся положительные эмоции. При положительном эмоциональном состоянии у человека возникает потребность обязательно продлить его. Следовательно, если учащиеся будут испытывать положительные чувства при чтении, то у них обязательно будет стремление проводить больше времени с книгой.

Однако, к сожалению, не всякий текст из учебника или книги для дополнительного чтения нравится учащимся, будит ответные чувства, вызывает интерес. Возникает вопрос о том, в чем кроется причина этого, и как можно преодолеть данные трудности.

Как отмечают многие психологи, эмоциональное отношение к тексту у учащихся возникает тогда, когда им близка тема текста, или они переживают чувство, испытываемое героями. Эмоциональное сопереживание сопровождает всякое эмоционально насыщенное событие. В связи с этим В.А. Артемов пишет: «Нужно иметь в виду, что эмоциональное сопереживание в восприятии совершается с необходимостью. Восприятие эмоционально насыщенного явления обязательно становится соответствующим эмоциональным сопереживанием» (Артемов 1969: 86).

Эмоциональное отношение к читаемому также возникает в силу того, что в книге или рассказе сообщается какие-то новые, неизвестные учащимся факты. Возникает то психическое состояние, которое принято называть познавательным интересом, появляющимся обычно тогда, когда сообщаемые факты имеют личную значимость для чтеца. Для человека же, в первую очередь, значимым является то, что связано с его потребностями, в частности с потребностями в познании.

С эмоциональным отношением к читаемому тесно связана мотивация. Как известно, она является одной из главных движущих сил любого вида деятельности, включая и чтение. Традиционно исследователи разделяют два вида мотивации: внутреннюю и внешнюю (Alderson 2000: 53). Внутренняя мотивация зависит напрямую от желаний и побуждений самого индивида, а внешняя формируется под влиянием других факторов, не связанных непосредственно с ним. Считается, что читающий с внутренней мотивацией обычно добивается более высоких уровней понимания текста, нежели чтец с внешней мотивацией. По мнению В. Грейб и Ф. Столлер (Grabe & Stoller 2002: 89) учителям, понимающим важность мотивации и внутренних интересов учащихся, рекомендуется постоянно проводить работу с учениками, чтобы выяснить их

характер их мотивации и повысить интерес к чтению. Авторы советуют регулярно устраивать анкетирование учащихся для установления их интересов, а затем стараться подбирать тексты, соответствующие им. Таким образом, при проведении контроля навыков чтения учителю также следует учитывать интерес и мотивацию учащихся и включать тексты, которые отвечают их интересам и потребностям.

Однако в некоторых случаях учителю все же приходится давать материал, который по своему содержанию не может пробудить эмоции учащихся. В таком случае учителю необходимо позаботиться о создании соответствующей мотивационной основы чтения.

З.И. Клычникова (Клычникова 1983: 178) отмечает, что особое внимание учитель должен уделять эмоциональной готовности учащихся к чтению данного, конкретного материала. Автор подразделяет готовность учащегося к чтению на две формы: а) общая готовность к чтению и б) специальная готовность к прочтению данного текста. Первая форма готовности учащегося - это «общее психическое состояние учащегося, выражающееся в возможности совершать данную деятельность» (Клычникова 1983: 178). Она определяется следующими факторами: степенью владения учащимися определенными аспектами языка (лексикой, грамматикой), знание которых обеспечит ему успешность коммуникации с помощью данного вида речевой деятельности; отработанностью техники чтения и скоростного чтения; общей культурой и возрастными особенностями учащихся.

Специальная готовность к чтению по мнению исследователя включает непосредственно эмоциональную готовность учащихся и достигается работой учителя, предшествующей чтению. Очевидно, в каждом конкретном случае эта работа может быть проведена учителем самыми разными способами. Так, учитель может устроить обсуждение темы, затрагивая личный опыт и знания учащихся. В случае если тема является малознакомой для учеников, то учитель может рассказать о своем личном опыте или об опыте других людей, связанных с тематикой текста. Эти знания не только обогатят кругозор учащихся, повысят интерес, но и будут способствовать глубине понимания. Учитель, таким образом, создаст нужную эмоциональную готовность учащихся к чтению и мобилизует все его психические силы, в том числе и мыслительные. Такая готовность будет возбуждать интерес, и влиять на успешное чтение текста.

Итак, мы рассмотрели на наш взгляд наиболее значимые факторы, определяющие понимание текста. Нами были выделены следующие объективные и

субъективные факторы: тема и содержание текста, его языковая сторона, способ изложения мысли и организация текста, внешние факторы оформления текста, знание учащимся определенной лексики и грамматики, фоновые знания чтеца, его цели, психологические особенности и эмоциональная готовность учащегося, его интерес и мотивация. Знание всех этих факторов поможет учителю правильно выбрать текст для чтения и эффективно организовать работу с ним, а также адекватно использовать необходимые в данном конкретном случае формы контроля.

Подводя итоги всей главы, необходимо еще раз подчеркнуть необычайную сложность процесса чтения текста. Не смотря на то, что универсальное определение чтения разработать практически невозможно по причине его комплексного характера, существует огромное число исследований различных компонентов чтения, которые имеют огромное значение для данного исследования. Принимая во внимание всю сложность и многогранность процесса чтения, можно сделать вывод о том, что проконтролировать его также чрезвычайно трудно. Преодолеваются эти сложности только в результате продуманной системы работы учителя. Методы и приемы этой работы различны в каждом индивидуальном случае, что требует от учителя большого терпения, труда и творческой фантазии. Тем не менее, для организации эффективной работы по контролю навыков чтения и для анализа полученных результатов учителю, безусловно, помогут знания различных моделей чтения, существующих теорий уровня понимания текстов, а также тех объективных и субъективных факторов, которые обуславливают понимание читаемого.

3. Чтение как объект контроля

3.1. Особенности чтения как объекта контроля

В первой главе мы рассмотрели чтение с точки зрения его психофизиологических характеристик. Общий анализ показал, что чтение - сверхсложный процесс восприятия и понимания текста, состоящий из множества компонентов и ступеней. Таким образом, сам характер чтения превращает процесс его контроля в трудоемкое и неоднозначное занятие. Тем не менее, чтение является одной из ведущих речевых деятельности человека, обучение, а, соответственно, и контроль которого являются неотъемлемыми составляющими любого урока иностранного языка. Не смотря на все сложности, связанные с этим, необходимость его не вызывает сомнений. Однако, возникает вопрос о том, что именно мы контролируем во время проверки чтения, какие особенности

чтения необходимо учитывать при этом учителю, как грамотно и эффективно организовать этот процесс.

Во-первых, не смотря на комплексный характер чтения, в каждом конкретном случае учитель проверяет совершенно определенный навык или группу навыков, которыми должен обладать учащийся. В связи с этим, возникает необходимость в создании классификации навыков, составляющих чтение.

Во-вторых, чтение традиционно подразделяется методистами на различные виды в зависимости от скорости, а также от степени полноты и точности извлеченной информации. Очевидным является факт, что учителю необходимо опираться на классификацию видов чтения при проведении его контроля.

Кроме того, при проверке чтения одним из центральных вопросов считается выбор соответствующей формы контроля. Известно, что методисты выделяют огромное множество приемов контроля чтения, которыми учитель может воспользоваться. Однако необходимо ответить на вопрос, что предопределяет этот выбор, и существуют ли наиболее эффективные формы.

Таким образом, первые два вопроса мы попытаемся осветить в данной главе. Что касается форм контроля, то этой проблеме мы отведем следующую главу нашей работы, учитывая обширность этой темы.

3.2. Классификация навыков чтения

Одной из центральных проблем процесса контроля чтения является выделение навыков чтения, подлежащих проверке. Следует отметить, что исследователи пока не выработали единой классификации навыков, полностью отвечающей всем требованиям. Кроме того, как отмечают некоторые методисты (см. Alderson 2000, Urquhart & Weir 2002, Grabe & Stoller 2002), существует также мнение о том, что чтение представляет собой единый процесс, который невозможно расчленить на отдельные навыки. По нашему мнению такая позиция является не совсем верной. Чтение, как объект контроля, является очень комплексным и многогранным явлением, в процессе контроля которого оценке подвергаются совершенно конкретные умения и навыки. Наличие или отсутствие этих навыков и определяет успешность процесса чтения. Учитывая данный факт, обратимся непосредственно к различным классификациям навыков чтения, существующим в методической литературе.

Так, Ч. Алдерсон (Alderson 2000: 9) приводит в пример несколько классификаций навыков чтения, разработанных в разные периоды времени. Как пишет

автор, одной из наиболее влиятельных стала классификация навыков, предложенная Мунби (1978 г.). Им были выделены следующие «микронавыки» чтения, подлежащие контролю:

- распознавание отдельных буквенных знаков языка;
- установление значения незнакомых лексических единиц;
- понимание эксплицитной информации;
- понимание имплицитной информации;
- понимание концептуального значения;
- понимание коммуникативной ценности предложения;
- понимание отношений внутри предложения;
- понимание отношений между частями текста;
- выделение главной идеи из вспомогательных деталей и т.д.

Д. Браун (Brown 2004: 187) предлагает несколько иной подход к классификации навыков чтения. Исследователь разделяет их на «микро-» и «макронавыки». К «микронавыкам» относятся:

- распознавание графем и орфографических моделей языка;
- сохранение в кратковременной памяти отрывков текста разной длины;
- восприятие письменной речи с необходимой скоростью;
- узнавание ядра слова, а также частей речи, систем, моделей, и т.д.

Д. Браун выделяет следующие «макронавыки»:

- установление риторических форм письменного дискурса и их значения для интерпретации;
- установление коммуникативных функций письменного текста, согласно его форме и назначению;
- определение контекста, не выраженного эксплицитно, при помощи фоновых знаний;
- установление различий между прямым и подразумеваемым значением, и т.д.

С.К. Фоломкина (Фоломкина 1987: 15) выделяет пять комплексных умений, которые по ее мнению должны проверяться у учащихся при чтении текста. Каждое из умений состоит из нескольких более конкретных навыков:

1. Умения выделять в тексте отдельные его элементы. К этим элементам могут относиться смысловые вехи, ключевые слова, наиболее существенные факты или отдельный факт.

2. Умения обобщить, синтезировать отдельные факты, установить их иерархию, объединить в смысловые куски в результате установления связи между ними и определения их «темы».
3. Умения соотнести отдельные части текста (смысловые факты, куски) друг с другом: выстроить факты/события в логической хронологической или иной последовательности; сгруппировать факты по какому-либо признаку; определить связь между фактами, событиями, явлениями.
4. Умения вывести суждение, сделать вывод на основе фактов текста, установить идею/замысел текста, которые словесно в нем не выражены.
5. Умения интерпретировать, понять подтекст/ имплицитное значение текста.

Это лишь некоторые из классификаций навыков чтения, встречающиеся в методической литературе. Как мы видим, исследователи пока не могут достигнуть консенсуса по поводу того, из каких конкретно навыков состоит чтение. Кроме того, как полагают многие авторы (Alderson 2000, Urquhart & Weir 2002, Grabe 2009), следует довольно осторожно относиться к данным классификациям. Так, по мнению А. Уркухарт и К. Вейер (Urquhart & Weir 1998: 93) обладание определенным навыком не гарантирует успешного выполнения учащимся задания, так как никто не огражден от ошибок. Кроме того, как пишет Ч. Алдерсон (Alderson 2000: 11), при выполнении того или иного задания по контролю чтения учащиеся скорее будут использовать одновременно несколько различных навыков. В связи с этим возникает вопрос о возможности составления контрольных заданий для проверки одного конкретного навыка.

Следует отметить, что существуют и другие подходы к классификации навыков чтения. В. Грейб (Grabe 2009: 357) предлагает выделять следующие компоненты, определяющие успешность процесса чтения:

- беглость и скорость чтения;
- автоматизированность и быстрота узнавания слова;
- поисковые процессы;
- знание лексики;
- знание морфологии;
- знание синтаксиса;
- знание структуры текста и дискурсной организации;
- понимание главной идеи;

- воспроизведение необходимых деталей;
- понимание подтекстовой информации текста;
- стратегические навыки переработки информации;
- навыки краткого изложения;
- навыки обобщения;
- критическое и оценочное чтение.

Данная классификация компонентов чтения может считаться альтернативой классификациям навыков, о которых упоминалось выше.

Совершенно иной подход к выделению компонентов чтения, подлежащих проверке, рекомендует П. Маккей (McKay 2006: 227). Взяв за основу модель языковых знаний, разработанную Л. Бахман и А. Палмер (1996 г.), исследователь предлагает следующую классификацию знаний, которые необходимы для успешного чтения. П. Маккей выделяет 2 вида знаний: организационные и прагматические. Организационные знания в свою очередь подразделяются на две категории: грамматические и текстовые. Грамматические знания охватывают лексические, морфологические, орфографические и синтаксические знания учащихся, а также знание грамматических структур. Текстовые знания предполагают знания различных жанров текстов, их структуры и назначения. Прагматические знания включают функциональные и социолингвистические знания. Функциональные знания необходимы для того, чтобы читающий мог понять цель текста, даже если она напрямую не указана. Наконец, социолингвистические знания помогают лучше понять текстовую информацию, касающуюся культуры страны изучаемого языка.

Итак, мы рассмотрели различные подходы к классификации навыков или компонентов процесса чтения. Как уже упоминалось выше, единая классификация, полностью отражающая комплексность процесса чтения, пока не выработана. Тем не менее, мнение некоторых методистов о том, что процесс чтения является одним целым, и его невозможно разделить на отдельные навыки, является не совсем приемлемым. Так, А. Уркухарт и К. Вейер (Urquhart & Weir 1998: 91) пишут, что, если чтение само по себе признается навыком, то его, соответственно, можно расчленить на более мелкие навыки или компоненты. Данный факт, безусловно, рекомендуется учитывать учителю при проведении контроля чтения. Очевидно, что, в связи с отсутствием единого мнения среди методистов о том, какая классификация является самой лучшей, выбор той или иной классификации навыков или компонентов чтения ложится на

плечи учителя. Таким образом, на стадии планирования контроля учитель должен задумываться над тем, какие навыки или компоненты чтения он намеревается проверить данным заданием.

3.3. Виды чтения

Помимо навыков чтения для проведения контроля особое значение имеют классификации видов чтения. Они разработаны методистами с учетом конкретных коммуникативных задач, которые принимают во внимание цели чтения, а также степень полноты и точности извлечения информации. Некоторыми исследователями предпринята попытка соотнести виды чтения с навыками, которые необходимы для каждого из них. По мнению специалистов, цель чтения, а, следовательно, и его вид, во многом определяют характер контроля и выбор той или иной его формы.

Следует отметить, что в методической литературе имеется довольно большое число классификаций видов чтения. Однако если мы проанализируем публикации последних лет, то мы увидим, что наибольшее распространение получили четыре вида чтения: поисковое («search reading»), просмотровое («scanning»), ознакомительное («skimming») и изучающее («careful reading») (см. Фоломкина 1987, Urquhart & Weir 1998, Khalifa & Weir 2009).

Поисковое чтение имеет целью поиск информации на заданную тему. Эта информация может быть необходима для ответа на поставленные вопросы или для выполнения другого рода заданий. При этом зачастую достаточно прочесть отдельные слова, предложения или части текста, чтобы получить необходимую информацию. От учащихся не требуется подробно изучать все детали и особенности текста. Кроме того, понимание текста, как правило, носит фрагментарный характер, т.е. читающий понимает лишь отдельные части текста. Общего понимания текста, а также установление связей между отдельными его частями не требуется.

Просмотровое чтение является чтением с целью нахождения очень конкретной информации в тексте. К этому могут относиться даты, имена и названия, факты. Одной из основных особенностей данного вида чтения является то, что любая часть текста, которая не содержит нужной информации, просто опускается. В отличие от поискового чтения, где читающему иногда приходится знакомиться с более продолжительными отрывками текста, просмотровое чтение предполагает чтение очень избранной информации, как правило, состоящей из одного или нескольких предложений. Таким

образом, от учащегося не требуется понимание общего содержания текста, а требуется лишь нахождение конкретной четко обозначенной информации.

Ознакомительное чтение качественно отличается от предыдущих двух видов чтения. Главное отличие заключается в том, что целью ознакомительного чтения является не нахождение какой-либо информации в тексте, а понимание основного содержания текста или извлечение основной информации. Для достижения этой цели читающему необходимо познакомиться со всей информацией, содержащейся в тексте. Однако от учащегося не требуется понимание отдельных несущественных деталей, которые не препятствуют общему пониманию текста. Основной задачей, стоящей перед ним, является понимание главной идеи текста.

А. Уркухарт и К. Вейер (Urquhart & Weir 1998: 123) объединяют три вышеперечисленных вида чтения в одну общую категорию: скоростное чтение. Авторы пишут, что именно эти три вида чтения всегда незаслуженно игнорировались методистами, так как основное внимание отводилось изучающему чтению. Тем не менее, как показывают опыты, учащиеся чаще всего испытывают большие трудности со скоростным чтением, нежели чем с изучающим. Х.Халифа и К. Вейер (Khalifa & Weir 2009: 46) полагают, что сложность скоростного чтения заключается в том, что оно требует наличия у читающего навыка быстрого узнавания слов, грамматических и синтаксических конструкций, и т.д. Развитие этого навыка возможно лишь при условии постоянной практики чтения на иностранном языке. С.К. Фоломкина (Фоломкина 1987: 27) отмечает, что основными навыками для данных видов чтения являются навыки быстрого поиска необходимой информации в тексте, идентификации, выбора и сопоставления. Кроме того, для ознакомительного чтения автор выделяет такие частные навыки, как определение темы, выделение основной мысли, выбор главных фактов из текста, прогнозирование содержания текста по заголовку или началу текста, выделение в тексте смысловых вех и опор, определение значения ключевых слов и избегание незнакомых слов, которые не препятствуют пониманию основного содержания.

Последним видом чтения, который, как правило, получает наибольшее внимание среди методистов, является изучающее чтение. Под изучающим чтением традиционно понимается чтение с полным пониманием текста. В данном случае читающий должен понять не только основную информацию, но и дополнительные, второстепенные факты. Несомненно, изучающее чтение представляет собой одно из важнейших умений читающих, особенно в учебном процессе. Именно этот вид чтения

чаще всего применяется при прочтении учебных пособий или иных учебных материалов. Тем не менее, учителям не стоит забывать, что этот вид чтения является далеко не единственным, и при разработке заданий и проведении контроля чтения учитывать и другие, не менее важные его виды.

А. Уркухарт и К. Вейер (Urquhart & Weir 1998: 103) различают два уровня изучающего чтения: местный и глобальный. Изучающее чтение на местном уровне предполагает понимание отдельных лексических и грамматических структур предложения. При этом общего понимания текста не требуется. При изучающем чтении на глобальном уровне необходимо понимание всего содержания текста, включая мелкие детали, встречающиеся в тексте. Это очень внимательное и вдумчивое чтение, предполагающее последующее воспроизведение информации текста в тех или иных целях. Зачастую от читающего требуются навыки понимания не только эксплицитной, но и имплицитной информации текста.

Характеризуя данный вид чтения, С.К. Фоломкина (Фоломкина 1987: 28) пишет, что изучающее чтение требует наличия достаточно большого количества навыков у учащихся. Кроме таких общих навыков, необходимых и для других видов чтения, как определение значения слов по контексту, отделение главных фактов от второстепенных, требуются и специфические умения: проведение анализа/интерпретации текста, понимание не только на уровне значения, но и на уровне смысла.

Необходимо отметить, что некоторые исследователи выделяют и другие виды чтения: «естественное чтение» («reading»: Carver 1997, «browsing»: Urquhart & Weir 1998). Авторы считают, что именно этим видом чтения читающие пользуются чаще всего при прочтении газеты, журнала, романа или письма от друга. Таким образом, для естественного чтения характерно отсутствие явно выраженной цели чтения, поэтому и результат чтения может значительно варьироваться. Читающий сам контролирует процесс чтения, при этом пропуская мало интересующую его информацию. Не смотря на то, что данный вид чтения имеет широкое распространение среди читающих, в учебных условиях он является не совсем актуальным. Это объясняется тем, что на уроках иностранного языка задания должны носить конкретный характер, с четко сформулированными целями и задачами. При этом учитель всегда предполагает, к какому результату учащиеся должны прийти. Таким образом, процесс чтения всегда контролируется.

В связи с наличием огромного числа классификаций навыков и видов чтения, многие методисты задаются вопросом о том, как выработать единую систему компонентов чтения, подлежащих проверке. Так, с целью облегчения проведения контроля чтения О. Гасснер, К. Мевальд и Г. Сигот (Gassner, Mewald & Sigott 2007: 9) предлагают следующую упрощенную классификацию компонентов чтения, включающую виды и навыки или стратегии чтения. Данная классификация основывается на модели компонентов чтения, разработанная А. Уркухарт и К. Вейер (1998). Исследователи считают необходимым выделить два основных вида чтения: скоростное и изучающее. Скоростное чтение включает два подвида чтения: ознакомительное (с целью установления главной идеи текста) и просмотровое или поисковое (с целью нахождения определенной информации). Каждый из подвидов чтения разбивается на конкретные навыки или стратегии. Так, ознакомительное чтение подразумевает, что учащийся обладает навыком определения типа или жанра текста. По мнению авторов, данный навык помогает делать выводы о содержании и цели текста. Если перед читающим находится проспект из туристической фирмы, то ему становится ясно, что основная цель текста - привлечь внимание, заинтересовать, нежели чем сообщить правдивую информацию или снабдить верными фактами. Очень важным навыком при этом является выявление основных черт текста, которые указывают на принадлежность его к тому или иному жанру. В связи с этим, учащиеся должны хорошо разбираться в различных типах текстов, чему их, естественно, необходимо обучать на уроках. Следующим важным навыком для ознакомительного чтения авторы считают определение темы или главной идеи текста. Часто подобный навык проверяется при помощи задания типа: «Выберите подходящий заголовок к тексту». Еще одним навыком, выделенным авторами, является определение цели текста. Однако, как они отмечают, данный навык следует начинать развивать на более продвинутых этапах обучения. Тем не менее, учащиеся на определенном этапе должны научиться определять, написан ли текст с целью проинформировать, развлечь, убедить и т.д.

Согласно исследователям, просмотровое чтение требует наличия навыка быстрого нахождения определенной информации в тексте. Это не значит, что информация для нахождения напрямую указана в тексте, так как иногда учащимся необходимо воспользоваться своей логикой или догадкой для выполнения заданий. Одной из главных проблем контроля данного подвида чтения авторы считают невозможность проконтролировать скорость чтения, с которой учащийся выполняет

данное ему задание. Возможным решением подобной проблемы может быть выполнение задания на компьютере, где читающему отводится определенное количество времени и продлить его невозможно.

О. Гасснер, К. Мевальд и Г. Сигот (Gassner, Mewald & Sigott 2007: 11) разделяют изучающее чтение на два основных компонента: понимание на уровне текста и понимание на уровне лексики. Понимание на уровне текста включает понимание эксплицитной информации, а также нахождение, понимание и сравнение фактов, точек зрения, определений. Этот навык является довольно сложным, так как включает комплекс более мелких умений на нахождение, определение и сравнение различного рода информации. Кроме того, понимание на уровне текста подразумевает понимание логической организации текста, т.е. понимание отношений между идеями текста (проблема - решение, причина - следствие и т.д.), а также связующих отношений (ссылки, опущения, союзы, замещения). Эти два навыка довольно взаимосвязаны, так как понимание логической организации текста часто основывается на связующих элементах текста. Однако не всегда в логически построенном тексте данные элементы присутствуют, поэтому авторы выделяют их в два отдельных навыка. Наконец, к пониманию на уровне текста исследователи относят навык понимания имплицитной информации. Данное умение является очень ценным, так как позволяет проникнуть в глубину текста и догадаться о намерении автора.

Понимание на уровне лексики включает один, но очень ценный навык: предугадывание значения неизвестных слов из контекста. Как отмечают авторы, этот навык очень часто незаслуженно игнорируется учителями. На уроках необходимо создавать условия для того, чтобы учащиеся могли пытаться предугадывать значение неизвестной лексики, так как это важный навык для чтения в целом.

Таким образом, выше были рассмотрены различные виды чтения, а также попытки свести в единую систему виды и навыки чтения. К сожалению, методисты не в состоянии точно установить, какой из вышеперечисленных подходов к контролю чтения является наиболее успешным и эффективным. Однако нам кажется очень продуманной и логической классификация видов и навыков чтения, разработанная О. Гасснер, К. Мевальд и Г. Сигот. Одним из главных ее преимуществ является объединение в одну систему видов и навыков чтения, которые зачастую рассматриваются обособленно. К возможным ее недостаткам можно отнести то, что на практике редко удается создать задание, контролирующее лишь один навык чтения. Задания по контролю чтения часто охватывают несколько взаимосвязанных навыков.

Тем не менее, данный факт не может мешать проведению контроля. Очевидным является то, что без учета различных видов чтения проведение его контроля осуществляться не может.

Подводя итог всей главы, необходимо еще раз подчеркнуть, что чтение как объект контроля представляет собой очень сложное явление. Чтение само по себе является комплексным процессом, для осуществления которого человеку необходимо обладать огромным числом навыков и стратегий. Проконтролировать наличие этих навыков у учащихся довольно сложно. Кроме этого, контроль чтения всегда должен опираться на классификацию различных видов чтения, так как они являются его основой. Несмотря на тот факт, что единой классификации навыков и видов чтения пока не существует, тем не менее, некоторыми методистами предприняты попытки свести виды и навыки чтения в единую систему. По нашему мнению, попытки эти полностью оправданы, так как любой вид чтения имеет в своей основе различные навыки. Поэтому подход к рассмотрению видов и навыков чтения как явлений, не связанных друг с другом, не совсем верен. Таким образом, очевидным является тот факт, что обучение и контроль чтения необходимо проводить с учетом различных его видов и навыков, так как данный факт оказывает значительное влияние не только на характер, но и на выбор той или иной формы контроля, что мы подробно обсудим в следующей главе.

4. О различных подходах к контролю навыков чтения

4.1. Значение контроля чтения

Перед тем, как мы обратимся непосредственно к анализу существующих форм контроля, необходимо выяснить, какое значение имеет контроль для чтения в целом, а также следует рассмотреть его виды и требования к проведению.

Проблемами контроля на уроках иностранного языка занимались и занимаются многие методисты. Контроль играет важную роль для развития всех видов речевой деятельности. Однако, по мнению многих специалистов, особое значение он имеет именно при обучении чтению. Так, С. Сноу, П. Гриффин и С. Бернс пишут: «An understanding of the principles and uses of assessment is essential for all teachers and in particular for teachers of reading» (Snow, Griffins & Burns 2005: 179). Авторы считают, что контроль чтения обладает огромной силой. При правильном использовании он может способствовать учебному процессу, а при неправильном - наносить

существенный вред. В связи с этим, контроль чтения требует внимания и осторожности в обращении со стороны учителей.

Исследователи полагают, что в целом контроль на уроках иностранного языка может преследовать различные цели и задачи. Так, по мнению Р.К. Миньяр-Белоручева контроль не может являться самоцелью, а скорее должен носить обучающий характер, так как он «позволяет совершенствовать процесс обучения, заменять малоэффективные приемы и способы обучения более эффективными, создавать благоприятные условия для коррекции и улучшения практического владения языком, для воспитания учащихся средствами языка» (Миньяр-Белоручев 1990: 35). Данную точку зрения разделяют также А.А. Миролубов и А.В. Парахина (Миролубов & Парахина 1984: 154). Методисты признают огромную роль контроля в учебном процессе. Они отмечают, что при его помощи можно выявить, насколько хорошо учащиеся усвоили материал, выяснить индивидуальные психологические особенности учащихся (внимание, память и т.д.), установить обратную связь с учащимися, являющуюся неременным условием развития речевых умений на иностранном языке.

Что касается целей и задач контроля непосредственно чтения, то они в целом совпадают с общими целями и задачами. Так, И. Натион выделяет три основные цели контроля чтения: 1) мотивирующая, 2) измерительная, 3) диагностическая (Nation 2009: 76):

1. Контроль, который верно и грамотно организован, может стимулировать интерес учащихся и создавать положительные мотивы учения. В большинстве случаев учащиеся не безразличны к контролю, так как он является показателем их успеха. Он дает возможность получить признание и оценку своего труда со стороны учителя. В худшем случае проведение контроля заставляет учащихся выучить необходимый материал, чтобы иметь положительную оценку.
2. При проведении контроля учитель также может выяснить, насколько хорошо учащиеся усвоили новый материал, а также различные умения и навыки, в течение определенного периода времени. Данный вид контроля всегда основывается на изученном материале и позволяет судить об успешности учебного процесса.
3. Контроль также помогает выявить проблемы учащихся в определенных областях. Как отмечает автор, если у учащегося наблюдаются проблемы с чтением текстов, то проведение контроля может помочь установить причины

этого. Полученные результаты облегчат поиск правильных методов по устранению проблемы.

Кроме этого, как пишут Д. Омалли и П. Валдез (O'Malley&Valdez 1996: 97), для того, чтобы контроль чтения приносил пользу учебному процессу, учителям необходимо:

1. быть всегда готовым экспериментировать и использовать разнообразные приемы контроля,
2. быть хорошо знакомым с изменениями в учебной программе и процессе обучения,
3. четко формулировать условия проведения и оценки контрольных работ,
4. располагать достаточными знаниями и опытом в сборе, интерпретации и анализе результатов из разных ресурсов,
5. реализовывать такой подход к контролю, который обеспечивает информацией учащихся и способствует процессу обучения в целом.

Таким образом, при проведении контроля учителю следует всегда помнить о его целях и задачах, а также учитывать правила, которые помогают обеспечить его эффективность и результативность.

4.2. Виды контроля

Не менее важным фактом, который следует учитывать учителю при проведении проверки чтения, является вид контроля. Исследователи выделяют довольно большое число видов контроля в зависимости от его целей и задач. Так, Х. Браун (Brown 2004:5) предлагает, в первую очередь, различать между неформальным и формальным контролем. Неформальный контроль может принимать различные формы, начиная от устных замечаний во время урока и заканчивая заметками на письменных упражнениях. Согласно автору, основными его чертами являются, в большинстве случаев, спонтанный и открытый характер, а также внедренность его в процесс обучения. Однако это не значит, что неформальный контроль не может планироваться учителем заранее. Наоборот, зачастую учителю необходимо тщательно продумывать, каким образом можно внедрить проверочные упражнения, при этом, не нарушив учебный процесс. Что касается формального контроля, то, по мнению Х. Браун он обычно реализуется в специально созданных для этого упражнениях или заданиях. Главной их задачей является выявление, насколько хорошо учащиеся усвоили необходимые знания и умения. Формальный контроль всегда носит систематичный и

запланированный характер и обеспечивает учителей и учащихся информацией об успешности учебного процесса.

Исследователи также подразделяют контроль на текущий и итоговый (Brown 2004, McKay 2006, Hood 1996). Текущий контроль составляет основную часть контрольных мероприятий, проводимых на занятиях. Он имеет постоянный обычно неформальный характер, информируя учителей и учащихся о процессе обучения. Его главной целью является помощь в развитии языковых навыков и умений учащихся, а также непрерывное снабжение необходимой информацией. Однако, как считает П. Маккей (McKay 2006: 22), текущий контроль может иметь диагностический характер, помогая учителю анализировать сильные и слабые стороны учащихся, а также может быть запланированным. При этом учитель ставит цель проверить совершенно конкретные навыки, умения или знания, полученные во время занятий. Итоговый контроль обычно проводится в конце учебной четверти, года или по окончании всего курса обучения. Он носит всегда формальный характер и имеет своей целью измерить успешность процесса обучения, подвести итог, а также снабдить информацией учителей и учащихся о достигнутых результатах. В связи с тем, что данный вид контроля оказывает существенное влияние на итоговую оценку, он всегда должен тщательно планироваться, начиная от конкретных умений и навыков, подлежащих проверке, и заканчивая системой выставления отметок.

Кроме того, в зависимости от способа интерпретации результатов, контроль может быть ориентирован на норму или на критерий (Brown 2004, Hood 1996, Bachman 1990). При проведении контроля, ориентированного на норму, результаты учащихся сравниваются с показателями другой группы учащихся (в данном случае считающиеся «нормой»), которые имеют приблизительно одинаковый с ними языковой уровень, а затем выводятся общие показатели успеваемости всего класса или группы. Что касается контроля, ориентированного на критерий, то его результаты сравниваются с установленным критерием уровня владения языком. Как отмечает Х. Браун (Brown 2004: 7), основная масса контрольных мероприятий, проводимых на уроках, является критерий-ориентированными. Однако, по мнению Л. Бахман (Bachman 1990: 76), не смотря на существенную разницу между этими видами контроля, они не являются взаимоисключаемыми.

В зависимости от объекта проверки контроль может подразделяться на дискретный и интегративный (Brown 2004, Bachman 1990). При дискретном контроле проверяются, как правило, отдельные навыки в аудировании, чтении, письме или

говорении, а также другие языковые компоненты: морфология, синтаксис, фонетика и т.д. Однако данный вид контроля во многом противоречит принципам коммуникативного обучения, в центре которого находится общая коммуникативная компетенция. По утверждению некоторых методистов коммуникативная компетенция не может быть расчленена на отдельные компоненты и должна проверяться интегративным методом. Таким образом, возник интегративный вид контроля. Главным его принципом является объединение в одной контрольной работе нескольких навыков и умений (например, чтение и письмо). Считается, что интегративный контроль в большей степени отражает особенности коммуникативной компетенции, которая сама по себе имеет комплексный характер.

Итак, знание и понимание различий между видами контроля, безусловно, поможет учителю правильно и профессионально организовать процесс проверки чтения.

4.3. Требования к проведению контроля

Особое значение для контроля имеют требования к его проведению. Выдвигая различные требования, исследователи чаще всего ссылаются на формальный контроль, который обычно имеет тестовую форму. Однако, как отмечает Х. Браун (Brown 2004: 19), эти требования применимы не только к формальным или стандартизированным тестам, а ко всем видам контроля.

Одним из главных требований к контролю считается его валидность (Messick 1989, Bachman 1990, McNamara 2000, Brown 2004, O'Malley & Valdez 1996). Одним из самых распространенных определений валидности является следующее: «Validity is an integrated evaluative judgment of the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of inferences and actions based on test scores» (Messick 1989: 13). Иными словами, контроль является валидным, если он позволяет сделать адекватные и правомерные выводы о навыках и умениях учащихся на основе полученных результатов.

Методисты выделяют несколько видов валидности. Так, если содержание контрольного задания соответствует содержанию учебной программы или же навыкам, подлежащим проверке, то это значит, что контроль отвечает требованиям содержательной валидности. Данный вид валидности может охватывать не только степень релевантности содержания контрольного задания, но и степень покрытия необходимого материала (Bachman 1990: 245).

Далее исследователи пишут о конструктивной валидности. Под конструктивной валидностью имеется ввиду соответствие навыков и умений, требующихся для выполнения задания, измеряемым языковым навыкам и умениям. При этом, по мнению Т. Макнамара (McNamara 2000: 53), важными являются два фактора, которые следует избегать при составлении контрольных работ: включение в контрольные задания нерелевантных навыков или умений («construct irrelevant variance») и составление контрольных заданий, требующих слишком мало от учащихся («construct under-representation»).

Не менее важной считается параллельная валидность. Ее сущность заключается в том, что результаты контроля должны соотноситься с показателями общего уровня владения языком учащегося. Х. Браун (Brown 2004: 26) иллюстрирует данный вид валидности на следующем примере: высокий бал, полученный учащимся на выпускном экзамене, должен соотноситься с действительным уровнем его языковых способностей.

Четвертый вид валидности, традиционно выделяемый методистами, называется внешней валидностью. Под этим термином понимается степень презентабельности внешнего оформления теста: выглядит ли он солидно в глазах учащихся, производит ли такое впечатление, что он измеряет те знания и навыки, которые подлежат проверке. Это значит, что внешняя валидность контрольного задания выражается в том, насколько серьезно учащиеся воспринимают его, кажется ли он им валидным.

Последним видом валидности, который достоин упоминания, является последственная валидность. Главный ее смысл состоит в том, что контроль может иметь различного рода последствия, начиная от влияния на процесс подготовки учащихся к контрольной работе и заканчивая его эффектом на самих учащихся. Очевидно, что контроль обладает последовательной валидностью в том случае, если его последствия имеют положительный характер и оказывают позитивное влияние на процесс обучения и самих учащихся.

Важной характеристикой контрольных заданий является их практичность (Bachman & Palmer 1996, McNamara 2000, Brown 2004). Контрольные задания считаются практичными, если их составление, выполнение и оценка не требуют больших временных затрат. Соответственно, как отмечает Х. Браун (Brown 2004: 19), если подготовка контрольной работы занимает большой промежуток времени, или же для ее проведения необходимо достаточно продолжительное время, то она является непрактичной. Контрольное задание также не может считаться практичным, если ее проведение занимает несколько минут, а проверка требует несколько часов. Таким

образом, соотношение между имеющимся в распоряжении временем и затраченным временем на составление, проведение и проверку контрольных заданий, должно быть равным и не иметь перевеса в какую-либо сторону.

Следующим показателем качества контроля является его надежность (O'Malley&Valdez 1996, Bachman & Palmer 1996, Brown 2004). Контрольное задание можно считать надежным, если его результаты стабильны, т.е. они не изменяются, когда задание выполняют те же учащиеся, но при других условиях. Соответственно, если результаты имеют нестабильный характер, то контроль не может снабдить учителя достоверной информацией о навыках и умениях учащихся, которые он намеревается проверить. Однако, как считают Л. Бахман и А. Палмер (Bachman & Palmer 1996: 20), этот показатель не может быть абсолютным, так как на результаты контроля могут оказывать существенное влияние другие факторы.

К данным факторам относится в первую очередь состояние самих учащихся. Такие причины как здоровье учащегося, волнение, усталость, психологический настрой могут значительно влиять на стабильность результатов (более подробная информация о субъективных факторах изложена в главе 2).

Еще одним фактором, оказывающим влияние на стабильность результатов, является последовательность со стороны учителя. Как известно, учителям также свойственно ошибаться, быть субъективными по отношению к учащимся, что приводит к ненадежности результатов. Тем не менее, Х. Браун (Brown 2004: 21) отмечает, что учителя должны стараться свести к минимуму влияние данных факторов. Так, автор советует перед выставлением оценок прочитать все работы учащихся, а затем лишь принимать окончательное решение. Это поможет обеспечить более стабильные результаты.

Кроме того, условия проведения контрольной работы могут отразиться на надежности и последовательности результатов. Х. Браун (Brown 2004:21) приводит пример ненадежности проведения контроля аудирования, когда из-за уличного шума учащиеся, сидящие у открытого окна, не могли достаточно хорошо слышать запись. К другим схожим факторам исследователь причисляет освещение, качество копий и даже состояние столов и стульев.

Наконец, сами контрольные задания могут оказывать существенное влияние на конечные результаты. Доказано, что от формы и метода контроля напрямую зависит его надежность. Так, учащиеся, имеющие недостаточно опыта в выполнении тестов на множественный выбор, могут продемонстрировать более худшие результаты, нежели

те, кто обладает таким опытом. Контрольные задания, которые имеют ограничения во времени, также влияют на успешность их выполнения, так как некоторые учащиеся демонстрируют более плохие результаты в условиях ограниченного времени.

Некоторые исследователи считают, что важным требованием, которое необходимо предъявлять к контрольным заданиям, является аутентичность (O'Malley & Valdez 1996, Bachman & Palmer 1996, Brown 2004). Л. Бахман и А. Палмер дают следующее определение данному термину: «We define authenticity as the degree of correspondence of the characteristics of a given language test task to the features of a target language task» (Bachman & Palmer 1996: 23). Контрольное задание может считаться аутентичным, если оно симулирует или подражает ситуации из реальной жизни. Таким образом, контрольные задания должны быть максимально приближены к естественным условиям использования языка. Применительно к контролю навыков чтения аутентичность выражается в верном подборе текстов. В первую очередь, они должны соответствовать тем темам и жанрам, с которыми учащиеся, скорее всего, столкнутся в реальной жизни, вне школы. Х. Браун (Brown 2004: 28) выделяет следующие черты аутентичности контрольных материалов:

- язык, используемый в контрольных заданиях, должен быть максимально естественным,
- отдельные задания должны быть представлены в контексте, нежели чем изолировано,
- темы должны быть релевантными и интересными для учащихся,
- задания должны быть представлены в форме истории или отдельных эпизодов,
- задания должны полностью или частично отображать ситуации из реальной жизни.

Как пишет исследователь, данные требования к контролю появились не так давно, но, тем не менее, завоевали большое уважение и почет со стороны методистов. Это связано с тем, что аутентичные контрольные задания вызывают больший интерес у учащихся, тем самым способствуют повышению эффективности процесса обучения.

Важным требованием к контрольным заданиям является положительный обратный эффект, который они оказывают на процесс обучения и учения. Так, грамотно организованный процесс контроля мотивирует учащихся, повышает и стимулирует интерес к предмету. Однако, обратный эффект может быть и негативным. Примером этого являются те случаи, когда весь процесс обучения сводится к

подготовке учащихся к написанию контрольной работы. При этом игнорируются все другие цели и задачи обучения.

По мнению Х. Браун (Brown 2004: 29) огромное значение для положительного обратного эффекта имеет форма, в которой учитель сообщает учащимся результаты контрольной работы. Автор считает важным всегда оставлять небольшие комментарии о прогрессе учащегося или его недоработках. При этом сохраняется постоянная связь между учителем и учащимися, что позволяет контролировать эффект процесса контроля на обучение в целом.

Интересно отметить, что Л. Бахман и А. Палмер (Bachman & Palmer 1996: 17) считают, что главным требованием к контрольным заданиям является «полезность». По мнению исследователей, термин «полезность» представляет собой комплексное явление, состоящее из шести компонентов. Оно включает пять качеств контроля, упомянутых выше, а именно, надежность, конструктивная валидность, аутентичность, положительное влияние (обратный эффект) и практичность. Кроме этого, авторы полагают, что шестым компонентом «полезности» является интерактивность, которая также относится к одному из важных требований, предъявляемых к контрольным заданиям. Термин интерактивность трактуется Л. Бахман и А. Палмер следующим образом: «We define interactiveness as the extent and type of involvement of the test taker's individual characteristics in accomplishing a test task» (Bachman & Palmer 1996: 25). К индивидуальным характеристикам авторы причисляют языковые навыки учащегося, фоновые знания и знания по актуальной теме. Таким образом, если контрольное задание составлено с учетом данных индивидуальных параметров, то оно может считаться интерактивным.

Итак, мы рассмотрели важнейшие требования к любому виду контроля, которые необходимо учитывать при составлении проверочных заданий. Следует отметить, что исследователи выделяют довольно большое количество характеристик, без которых контрольные мероприятия не будут столь эффективными и полезными. К данным характеристикам относятся в первую очередь различные типы валидности (содержательная, конструктивная, параллельная, последственная, внешняя), а также надежность, аутентичность, положительное влияние (обратный эффект) и практичность. Некоторые методисты рассматривают интерактивность, как не менее важное качество контрольных заданий. Очевидным является тот факт, что данные требования распространяются и на контрольные задания, имеющие своей целью

проверить навык чтения учащихся. Соответственно, учителям, безусловно, рекомендуется учитывать их при проведении контроля чтения.

4.4. Классификация форм контроля навыков чтения

Мы переходим к рассмотрению непосредственно форм контроля навыков чтения, которые традиционно рассматриваются методистами. В первую очередь, следует отметить, что все формы контроля имеют свои достоинства и недостатки. В связи с этим, исследователи считают, что нельзя выделить один определенный метод контроля, имеющий преимущества над другими (Alderson 2000: 203, Nuttall 1996: 222, Grabe 2009: 359).

В специализированной литературе предлагается множество классификаций форм контроля навыков чтения, в основе которых лежат различные критерии. Мы решили разделить все формы контроля на формальные и неформальные, как предлагают некоторые авторы (см. Grabe 2009, Koda 2005). Формальные формы контроля включают в основном такие методы контроля навыков чтения, которые используются в рамках стандартизированных тестов. Однако, по мнению исследователей, данные формы не менее часто применяются и на уроках иностранного языка. К неформальным формам контроля относятся такие приемы контроля, осуществление которых возможно лишь непосредственно на уроках, так как они носят более комплексный характер и обычно требуют больших временных затрат.

4.4.1. Формальный контроль

4.4.1.1. Задания множественного выбора

Итак, мы начнем с анализа форм контроля, которые носят более формальный характер. Одной из наиболее распространенных форм контроля является задание множественного выбора («multiple-choice»). Данный вид задания представляет собой ряд выборочных ответов, следующих за основой тестового задания. При этом задача учащихся - выбрать, как правило, один правильный ответ из нескольких вариантов. Задания множественного выбора применяются исключительно для проверки сформированности рецептивных навыков и умений, поэтому они хорошо подходят для проверки чтения.

По мнению специалистов, данный способ контроля имеет много преимуществ. Х.Халифа и К. Вейер (Khalifa & Weir 2009: 82) отмечают, что явным достоинством заданий множественного выбора является то, что процесс их проверки занимает довольно мало времени и носит абсолютно объективный характер. При этом

минимизируется возможность принятия субъективного решения со стороны учителя. Кроме этого, они демонстрируют относительную надежность результатов, если верно составлены. Данный вид задания дает возможность сделать заключение об уровне понимания текста каждого отдельного учащегося и всего класса в целом. Исследователи также считают, что данная форма контроля позволяет проверить сформированность различных навыков чтения: определение главной идеи текста, выделение эксплицитной и имплицитной информации, установление подтекстового значения. Тем самым, ее можно использовать для контроля различных видов чтения: начиная от быстрого поискового или просмотрового, и заканчивая изучающим чтением на уровне текста и на уровне смысла. Формулировка самого задания обычно предопределяет вид чтения и навыки, которые необходимы для его выполнения. И. Нэтион (Nation 2009: 78) упоминает еще одно преимущество данного способа проверки чтения. По его мнению, его выполнение не требует от учащихся активного владения языком, следовательно, может проводиться в классах со слабой подготовкой. В дополнении к этому, данное задание направлено на контроль исключительно навыков чтения и не затрагивает контроль навыков письма или говорения.

Тем не менее, задание множественного выбора имеет также свои недостатки. К одному из его главных минусов относится сложность в составлении (Alderson 2000: 212, Urquhart & Weir 1998: 158, Hood 1996: 112). Проблема заключается в поиске и выборе неправильных отвлекающих ответов, которые должны быть логическими и уместными. Иными словами, они должны действительно отвлекать внимание, т.е. быть привлекательными хотя бы для части учащихся. Кроме этого, как замечает Ч. Алдерсон (Alderson 2000: 212), при выполнении данного задания существует большая вероятность догадки со стороны учащихся. Так, учащийся может выбрать верный ответ, при этом, не обладая необходимым навыком. Еще одну проблему упоминает Е. Бернхардт. Автор пишет, что встречаются случаи, когда выполнение задания множественного выбора не требует прочтения текста, так как правильный ответ очевиден и понятен (Bernhardt 1993: 198). Некоторые методисты полагают, что данный тип задания требует от учащихся владения отдельным типом навыка, а именно, навыком выполнения задания множественного выбора (Nuttall 1996: 223, Alderson 2000: 211). Очевидно, что он значительно отличается от навыков чтения. Исследователи пишут о том, что известно много случаев, когда учащихся специально тренируют для выполнения данного вида задания, используя при этом специальные стратегии (исключение маловероятных ответов, логический анализ структуры вопроса и ответов).

А. Уркухарт и К. Вейер (Urquhart & Weir 1998: 159), выдвигают сомнения в валидности анализируемой формы контроля. Как они пишут, выбор одного правильного ответа из четырех не соответствует ситуации из реальной жизни, так как учащийся вряд ли столкнется с таким заданием вне учебной ситуации.

Учителям, кто все же решит воспользоваться данной формой контроля навыков чтения, Ч. Алдерсон, К. Клэфам и Д. Волл рекомендуют придерживаться следующих требований (Alderson, Clapham & Wall 1995: 47-50):

1. Каждый вопрос должен содержать, по крайней мере, один верный ответ, и этот ответ должен быть действительно правильным. Если в задании предполагается один верный ответ, то необходимо проследить, чтобы он на самом деле был один.
2. Задания должны быть краткими и точными, они не должны копировать предложения из текста.
3. Необходимо составлять не менее четырех вариантов ответа, чтобы вероятность догадки студента не превышала 25%.
4. Правильный ответ не должен отличаться от других вариантов ответа, т.е. предпочтительно, чтобы все ответы имели одну длину и похожий стиль.
5. Каждая альтернатива должна быть в грамматически правильной форме.
6. Задание должно контролировать тот навык чтения, который подлежит проверке. Следует избегать таких заданий, для выполнения которых необходимы скорее фоновые знания учащихся, чем навыки чтения.

4.4.1.2. Задания на определение верности высказываний и установление соответствия

Довольно часто на уроках иностранного языка для контроля навыков чтения используются задания типа верные - неверные утверждения (true-false statements) и на установление соответствия (matching).

Преимущество задания на определение верности высказываний состоит в простоте его составления и проверки (Hood 1996: 112, Alderson 2000: 222). Оно позволяет абсолютно объективно проконтролировать необходимые навыки, при этом от учащихся не требуется наличия навыков говорения или письма. В целом данный вид задания позволяет достаточно точно определить уровень понимания текста учащимися, а также проверить конкретные навыки чтения. Кроме этого, оно может использоваться

для определения уровня владения различными видами чтения: быстрое поисковое и просмотровое, а также изучающее чтение.

К его недостаткам исследователи относят, в первую очередь, большую вероятность догадки верного ответа со стороны учащихся (Alderson, Clapham & Wall 1995: 51, Khalifa & Weir 2009: 85, Hood 1996: 112). В связи с тем, что учащиеся имеют лишь два варианта ответа, вероятность догадки составляет 50%. Одним из способов решения данной проблемы является введение третьего варианта ответа «Не указано» или «Нет в тексте». Это позволит уменьшить возможность угадывания правильного ответа. Однако, как отмечает С. Худ (Hood 1996: 112), составление подобных высказываний представляет собой довольно сложный процесс. В случае если утверждение направлено на проверку имплицитной информации, у учащихся могут возникнуть трудности в определении верно ли предложение, или информация просто не указана в тексте.

Если учитель намеревается использовать данный вид задания для контроля навыков чтения, то ему необходимо строго отбирать тот материал, в отношении которого должны высказываться суждения. Он должен быть таким, понимание которого является индикатором понимания всего текста или соответствующей части. Причем эта форма контроля требует вариативности суждений, т.е. суждения должны чередоваться так, чтобы одни из них требовали подтверждения, а другие-опровержения. В противном случае, возможность догадки учащимся правильного ответа значительно возрастает.

Суть задания на установление соответствия состоит в том, чтобы учащиеся сопоставили материал текста с материалом задания. Данное задание имеет различные формы: текст с пропущенными предложениями или абзацами, которые необходимо вставить в правильное место; сопоставление людей и их мнений, компаний и предлагаемых ими услуг; сопоставление заголовков и текстов; названия книг и отрывков из них; сопоставление текстов и картинок (Khalifa & Weir 2009: 86, Hood 1996: 113, Alderson 2000: 215, McKay 2006: 240).

Явным преимуществом данного задания является разнообразие форм и относительная свобода, и простота в составлении, а также объективность в оценке. Как и предыдущие две формы контроля, задание на установление соответствия носит пассивный характер, т.е. оно не требует от учащихся продуктивных умений (говорение или письмо). Однако оно имеет преимущество над двумя предыдущими формами контроля. Как считают Х. Халифа и К. Вейер (Khalifa & Weir 2009: 86), вероятность

догадки при выполнении данного задания намного меньше, чем в двух других случаях. Исследователи также отмечают, что задания на установление соответствия позволяют контролировать различные навыки чтения: определение главной идеи текста, поиск заданной информации, нахождение определенных деталей в тексте. Соответственно, использование их уместно для проверки различных видов чтения.

К недостаткам задания на установление соответствия Х. Браун (Brown 2004: 29) относит то, что оно может превратиться в задание на решение головоломки, вместо настоящего контроля навыков чтения, так как учащимся зачастую приходится выбирать нужный ответ из 10-20 вариантов. Кроме этого, автор утверждает, что подобное задание не соответствует заданиям, с которыми учащиеся столкнутся в реальной жизни.

4.4.1.3. Ответы на вопросы

Данная форма контроля навыков чтения используется довольно часто на уроках иностранного языка. Суть ее состоит в том, что после прочтения текста учащимся предоставляются вопросы, на которые они должны дать ответы в свободном формате. Ответы могут колебаться от одного или несколько слов и до одного или несколько предложений. Форма проведения данного задания (письменная или устная) зависит от целей и задач контроля.

К преимуществам данной формы контроля А. Уркухарт и К. Вейер (Urquhart & Weir 1998: 163) относят возможность контроля различных навыков чтения: определение главной идеи текста, понимание эксплицитной и имплицитной информации, поиск конкретных деталей, а соответственно, и разнообразных видов чтения. Авторы также отмечают, что при выполнении данного типа задания полностью исключается угадывание правильного ответа, так как учащиеся должны сами определить и написать верный ответ. Соответственно, успешное выполнение задания будет являться скорее результатом понимания текста, нежели простой догадкой или использования правильной стратегии.

В качестве недостатков этой формы контроля исследователи часто называют необходимость задействования продуктивных умений учащихся (письма или говорения) (Urquhart & Weir 1998: 163, Khalifa & Weir 2009: 87, Hood 1996: 112). Следовательно, учащиеся с хорошо развитыми продуктивными навыками будут иметь явные преимущества при выполнении данного рода задания. Помимо этого, процедура составления корректных вопросов может быть довольно трудоемкой (Khalifa & Weir

2009: 87, Alderson 2000: 227). По мнению методистов, вопросы должны быть составлены таким образом, чтобы можно было предвидеть все возможные варианты ответов. Иначе учитель может получить огромное число разнообразных ответов, которые необходимо будет оценивать на степень их верности. Процедура проверки и оценки такого задания может также представлять некоторые трудности (Alderson 2000: 227, Khalifa & Weir 2009: 87, Hood 1996: 112). Главная причина этого заключается в том, что зачастую существует несколько способов для выражения одной и той же мысли, а также множество приемлемых альтернативных ответов, наличие которых не было предусмотрено при составлении задания. В данном случае многое зависит от формулировки вопросов, т.е. избежание двусмысленности, возможности по-разному интерпретировать вопрос. Следует отметить, что даже при грамотно составленных вопросах учитель должен быть готов к тому, что ответы могут значительно отличаться от ожидаемых. Очевидно, что в подобных случаях учителю придется анализировать каждый отдельный ответ на его верность. При этом, к сожалению, не исключается субъективность суждений со стороны проверяющего.

4.4.1.4. Задания на заполнение пропусков

Задание на заполнение пропусков - довольно распространенный метод контроля навыков чтения. Суть его заключается в том, что учащиеся получают текст с пропусками, которые они должны заполнить подходящими словами. При этом пропуски в тексте являются не случайными, а запланированными, т.е. учитель целенаправленно выбирает слова, которые необходимо удалить из текста.

Как пишет Ч. Алдерсон (Alderson 2000: 210), при составлении данной формы контроля учитель может сам выбирать слова для удаления, это позволяет ему проконтролировать совершенно определенные компоненты чтения: понимание главной идеи текста, лексические и грамматические знания. При этом возможно использование их для проверки таких видов чтения, как скоростное ознакомительное и изучающее на уровне лексики. Данные задания довольно просты в составлении и оценке. При выполнении подобного задания вероятность угадывания правильного ответа полностью исключается, так как учащиеся должны самостоятельно определить подходящие слова для заполнения пропусков.

Однако, по замечанию некоторых исследователей, довольно сложно составить такие задания, в которых возможен лишь один вариант ответа (Alderson, Clapham & Wall 1995: 54). Поэтому при их составлении учителю необходимо продумывать все

возможные ответы, а при проверке быть готовым идти на уступки, если даже вариант ответа не был им запланирован, но является допустимым. Авторы также считают, что в некоторых случаях учащийся не может правильно подобрать слово не потому, что он не понимает текст, а в связи с тем, что оно просто не приходит ему в голову. Кроме этого, подобное задание контролирует, помимо навыков чтения, продуктивные умения учащихся (Brown 2004: 201, Alderson 2000: 210). Следует отметить, что, по мнению некоторых методистов задания на заполнение пропусков следует использовать в качестве контроля общей языковой компетенции учащихся, нежели для контроля исключительно навыков чтения (Urquhart & Weir 1998: 155). По их мнению, подобные задания предоставляют ограниченную информацию о наличии навыков чтения лишь на микролингвистическом уровне. Использование их считается более адекватным в целях определения общей языковой подготовки.

В качестве разновидности задания на заполнение пропусков часто используются тексты, в которых пропущенные слова следуют непосредственно за текстом. Слова могут быть представлены столбиком или строчкой в алфавитном порядке или в форме множественного выбора. Эта форма контроля направлена исключительно на проверку рецептивных навыков и не требует наличия продуктивных умений. В связи с этим, подобное задание идеально подходит для более слабых классов или для начальных этапов обучения. В целом оно позволяет довольно эффективно проверить понимание текста учащимися. Кроме того, его составление и проверка занимает относительно мало времени. Однако, основным недостатком данной формы контроля является то, что не исключается угадывание правильного ответа со стороны учащихся. Поэтому при составлении задания рекомендуется всегда включать больше слов, чем пропусков в тексте.

4.4.1.5. Клоуз-тесты

Клоуз-тест имеет много общего с заданиями на заполнение пропусков. Он представляет собой связный текст, в котором пропущены некоторые слова. Учащиеся должны вставить слова, подходящие по смыслу, восстанавливая, таким образом, деформированный текст. Главное его отличие от задания на заполнение пропусков заключается в том, что слова удаляются механически, т.е. каждое пятое или шестое слово, и проверяющий не может воздействовать на этот процесс.

Клоуз-тесты довольно просты в составлении и проверке, поэтому они довольно часто используются в рамках уроков иностранного языка (Koda 2005: 240, Urquhart &

Weir 1998: 156). При их помощи достаточно точно и эффективно устанавливаются степень сформированности рецептивных лексико-грамматических навыков чтения и уровень понимания прочитанного. Соответственно, они позволяют проверить такие виды чтения, как изучающие на уровне лексики, а также отчасти на уровне текста. Д. Омалли (O'Malley 1996: 114) пишет, что клоуз-тест позволяет проверить не только сформированность лексических, синтаксических и семантических навыков, но и умение учащихся пользоваться фоновыми знаниями. Некоторые методисты считают, что данная форма контроля позволяет проследить за процессом чтения, т.е. контролировать понимание текста непосредственно при чтении (Khalifa & Weir 2009: 88). В то время, как другие формы контроля, главным образом, оценивают умение читающего интерпретировать извлеченную из текста информацию (например, задание множественного выбора).

Очевидным недостатком клоуз-тестов является то, что учитель не может контролировать процесс удаления слов, поэтому у него отсутствует контроль и над тем, что он намеревается проверить (Alderson 2000: 208, Alderson, Clapham & Wall 1995: 55). Данный тип задания требует взаимодействия различных навыков и умений - рецептивных и продуктивных. Учащийся должен обработать смысловую информацию текста, проанализировать грамматическую и синтаксическую схему, а затем извлечь из долговременной памяти вербальные элементы, подходящие по смыслу и удовлетворяющие требованиям сочетаемости. Следовательно, данная форма контроля имеет своей целью проверить не только навыки чтения, но и сформированность других умений и навыков учащихся. В связи с этим, методисты не редко выступают против использования данной тестовой формы для контроля исключительно навыков чтения, а применяют скорее для оценки общего уровня владения языком (Alderson, Clapham & Wall 1995: 56, Urquhart & Weir 1998: 158).

При составлении клоуз-тестов, как считают специалисты, необходимо учитывать следующее (Alderson, Clapham & Wall 1995: 56):

- в начале текста в нескольких предложениях пробелы не делаются, чтобы учащиеся смогли ознакомиться с темой текста;
- не рекомендуется использовать узкоспециальные тексты и тексты, содержащие большое количество фактов;
- чем чаще пробелы в тексте, тем сложнее выполнение задания (пробелы могут колебаться от 5 до 10 слов).

Необходимо отметить, что существует два метода оценивания клоуз-тестов (Brown 2004: 202):

1. в качестве правильного ответа засчитывается каждое точно восстановленное слово;
2. любое слово, удовлетворяющее данному контексту, считается правильным ответом.

Первый метод является более практичным и надежным, так как исключается субъективность со стороны проверяющего. Хотя второй метод считается менее практичным и объективным, он обычно больше приветствуется учащимися. Это происходит по той причине, что второй способ проверки предоставляет им больше свободы и кажется более справедливым.

Вариантами стандартного клоуз-теста являются Си-тест (C-test) и тест на нахождение лишнего слова (Cloze-elide). Особенность Си-теста заключается в том, что при его подготовке из текста удаляется вторая часть каждого второго слова. Первая часть каждого второго слова служит подсказкой для учащихся при заполнении пропусков подходящими по смыслу словами.

По мнению Ч. Алдерсон (Alderson 2000: 225), достоинствами Си-теста считаются его экономичность и репрезентативность. Проверка теста занимает мало времени и является объективной в силу однозначности ответа. Си-тест позволяет довольно точно установить уровень понимания читаемого. Тем не менее, он уступает другим формам контроля по такому критерию, как внешняя валидность, поскольку искаженный вид предъявляемого текста с большим количеством пропусков озадачивает и отталкивает учащихся.

Тест на нахождение лишнего слова представляет собой текст, в котором содержатся лишние слова, подлежащие удалению. Задача учащихся найти эти слова и вычеркнуть. В целом, данная форма контроля имеет много общего с другими видами клоуз-теста. Очевидно, что учащемуся требуются не только навыки чтения для его выполнения, но и иные лексические и синтаксические знания. Как отмечают методисты, при составлении подобных заданий следует тщательно продумывать, какие слова можно вставить в текст, так как в некоторых случаях допускаются несколько возможных вариантов (Alderson 2000: 225, Brown 2004: 204).

4.4.1.6. Задания на изложение содержания текста

Нередко в рамках уроков иностранного языка используются задания на изложение содержания текста. В данном случае после прочтения текста учащиеся должны попытаться воспроизвести главные идеи текста в свободной форме.

Исследователи выделяют различные разновидности данной формы контроля. Так, одной из его видов является краткое изложение содержания прочитанного текста в письменной форме. Краткое содержание может состоять из одного, двух или нескольких предложений (Grabe 2009: 359, Alderson 2000: 232). Учащиеся должны в отведенный период времени прочесть текст, а затем воспроизвести его основные мысли.

Достоинством данной формы контроля является то, что с ее помощью можно проконтролировать не только понимание текста, но и навыки учащихся отделять главные идеи от второстепенных, умение организовать свои мысли (Alderson 2000: 232). Соответственно, она позволяет сделать выводы об успешности владения учащимися такого вида чтения, как изучающие на уровне текста. Кроме того, подготовка заданий на изложение содержания текста заключается лишь в выборе необходимого материала для чтения, и поэтому не занимает много времени. Учащиеся могут показать свою индивидуальность при выполнении задания, так как изложение содержания текста обычно имеет произвольную форму.

По мнению многих специалистов, главным недостатком данного типа задания является сложность в оценке (Alderson 2000: 232, Grabe 2009: 360, Nuttall 1996: 225). Учителю сложно избежать субъективности при проверке такого рода заданий. Исследователи также отмечают, что при его выполнении учащемуся требуется обладать хорошими продуктивными умениями. Иначе даже в случае понимания текста учащийся не сможет адекватно изложить свои мысли в письменной форме. Очевидно, что данная форма контроля направлена не только на проверку навыков чтения, но и навыков письма.

В литературе часто встречается еще одна разновидность задания на краткое изложение содержания текста - свободное воспроизведение (Alderson 2000: 230, Grabe 2009: 359, Urquhart & Weir 1998: 164, Koda 2005: 236). Суть его заключается в том, что, прочитав текст, учащиеся откладывают его в сторону и записывают все идеи текста, которые они смогли запомнить. В отличие от предыдущего задания, задание на свободное воспроизведение текста не предполагает написание связного текста, а лишь

отдельных мыслей. Как пишет К. Кода, данная форма контроля является наиболее простым способом проверки результатов чтения. Подготовка подобного рода задания занимает довольно мало времени. Однако, процесс проверки и оценки представляется довольно трудоемким. Еще одним недостатком этой формы контроля является то, что в результате проверяются не только навыки чтения, но и память учащихся, а также их продуктивные умения.

Задания на изложение содержания текста могут также проводиться в форме пересказа (Brown 2004: 237, O'Malley & Valdez 1996: 106, Hood 1996: 111). Это также является довольно простым и надежным методом проверки навыков чтения. При этом учитель может проконтролировать понимание текста на различных уровнях. Явным недостатком данной формы контроля считается объем времени, затрачиваемый на него. Кроме этого, учащиеся должны обладать хорошо развитыми навыками говорения. В связи с этим, его рекомендуется использовать скорее для развития продуктивных навыков, и частично для проверки навыков чтения.

4.4.1.7.Альтернативные задания

Кроме вышеперечисленных форм контроля, которые довольно часто используются на уроках иностранного языка, исследователи выделяют еще некоторые альтернативные задания. Одним из них является задание на нахождение правильной последовательности. Суть его заключается в том, что учащиеся получают отдельные фразы, предложения или параграфы, которые необходимо сгруппировать в правильной последовательности, чтобы получился связанный текст. Данная форма контроля позволяет проконтролировать навыки установления связей в тексте, понимание общей организации текста, знания комплексной грамматики. В связи с этим, ее рекомендуют использовать для проверки изучающего чтения, как на уровне лексики, так и на уровне текста. Однако, по мнению некоторых методистов (Alderson 2000: 221, Alderson, Clapham & Wall 1995: 52, Brown 2004: 209), довольно сложно грамотно составить подобные задания. В процессе проверки довольно часто выясняется, что допустимыми являются несколько вариантов ответа, которые не были учтены при их составлении. Особенно это касается заданий на нахождение правильной последовательности отдельных предложений и параграфов. В связи с этим, авторы рекомендуют тщательно продумывать все возможные варианты ответа на стадии составления задания. Кроме этого, авторы отмечают, что в данном случае процесс оценивания работы учащихся представляет значительные трудности. Часто подобные задания оцениваются по

принципу верно или неверно. Таким образом, допускает ли учащийся только две ошибки или выполняет все задание неправильно, это расценивается как неверно выполненное задание, что является не совсем честным. Если же учитель начинает выставять различные оценки в зависимости от типа ошибок, процесс проверки намного усложняется.

Задание на исправление ошибок также часто рассматривается в качестве альтернативного метода контроля навыков чтения. Оно представляет собой связный текст или отрывок из текста, в котором содержатся ошибки. Задача учащихся - найти и исправить эти ошибки. Задание может принимать форму множественного выбора или носить более открытый характер. В таком случае, каждая строчка содержит не более одной ошибки, которую необходимо отметить в тексте и исправить. Подобное задание позволяет проконтролировать лингвистическую компетенцию учащихся в процессе чтения. Следовательно, ее использование возможно лишь в рамках изучающего чтения на уровне лексики и отчасти на уровне текста. Тем не менее, очевидно, что для его выполнения необходимо наличие различных умений и навыков, которые выходят за границы лишь чтения. Преимуществом подобных заданий является их аутентичность и приближенность к реальной жизни, т.е. учащиеся могут столкнуться с данной формой работы вне уроков иностранного языка (Brown 2004: 198). Кроме того, процесс их проверки и оценки занимает мало времени и является абсолютно объективным. Одной из проблем данной формы контроля является сложность в ее составлении (Alderson, Clapham & Wall 1995: 54). Необходимо придумать такого рода ошибки, нахождение которых могло свидетельствовать не только о знаниях учащегося грамматики и синтаксиса, но и о понимании текста. Кроме того, проверяющий должен быть уверен, что ошибка является действительно ошибкой, а не вариантом нормы.

Еще одной формой контроля, о которой следует упомянуть, является задание на перенос информации. Главный его принцип заключается в том, что учащиеся должны перенести информацию из текста в таблицу, на график или диаграмму, карту и т.д. Задача учащихся - найти необходимую информацию в тексте и перенести ее в нужной форме. При этом информация может состоять из цифр, дат, имен собственных, а также коротких фраз или предложений. Очевидным достоинством подобных заданий считается их аутентичность и приближенность к реальной жизни (Urquhart & Weir 1998: 160, Alderson, Clapham & Wall 1995: 52). Данная форма контроля направлена исключительно на проверку рецептивных навыков учащихся, хотя и предполагает задействование продуктивных умений. В связи с этим, она считается довольно

эффективным способ проверки понимания текста. Исследователи считают, что с ее помощью можно проверить навыки понимания общего содержания текста, выделения главной идеи, нахождение необходимой информации, понимание лексики и грамматических структур. В связи с этим, данный метод контроля применим для проверки различных видов чтения: скоростного ознакомительного и поискового, изучающего на уровне лексики и текста.

К недостаткам подобных заданий, в первую очередь, относится их возможная сложность в выполнении (Urquhart & Weir 1998: 161, Alderson 2000: 248). Так, при использовании этой формы контроля существует опасность того, что учащийся, прекрасно поняв текст, не может успешно перенести информацию в необходимом формате. Это может быть связано с отсутствием необходимых навыков или же с незнанием особенностей заполнения графиков или диаграмм. Таким образом, подобное задание может заключать в себе дополнительные трудности, которые не связаны с пониманием текста. Кроме того, для того, чтобы лучше соответствовать необходимому формату, составляются специальные подходящие для этого тексты, при этом нарушается принцип аутентичности. В дополнение к этому, с точки зрения методистов, процесс проверки и оценки заданий, в которых необходимо написание коротких фраз или предложений, может носить более субъективный характер, что намного осложняет процесс выставления оценок (Alderson, Clapham & Wall 1995: 52, Alderson 2000: 242) .

Итак, мы рассмотрели формальные формы контроля навыков чтения, которые могут применяться как на уроках иностранного языка, так и в рамках стандартизированных тестов. Как мы убедились, у учителей есть широкий выбор разнообразных методов контроля, к которым относятся задания множественного выбора, задания на определение верности высказываний и установление соответствия, ответы на вопросы, задание на заполнение пропусков, клоуз-тесты, задания на изложение содержания текста и различные альтернативные формы контроля. Методисты единодушны во мнении, что невозможно выделить один наилучший метод контроля навыков чтения, так как каждый из них имеет свои преимущества и недостатки. Тем не менее, учителям следует помнить, что одни формы контроля в большей степени подходят для контроля определенных навыков и видов чтения, чем другие. Поэтому им всегда рекомендуется четко продумывать цели чтения, т.е. какие навыки, и какой вид чтения необходимо проверить, а затем выбирать адекватный метод их контроля.

4.4.2. Неформальный контроль

4.4.2.1. Анализ ошибок при чтении

Довольно распространенным способом контроля навыков чтения на уроках иностранного языка является анализ ошибок, допущенных учащимся при чтении текста (Hood 1996: 109, Alderson 2000: 259, O'Malley & Valdez 1996: 124, Koda 2005: 242). Учитель осуществляет анализ во время чтения учеником текста, при этом отмечая на отдельном листке все совершенные ошибки. Д. Омалли и П. Валдез (O'Malley & Valdez 1996: 124) считают, что при помощи этого способа можно проконтролировать навыки читающего пользоваться языком, процесс чтения, подходы учащегося к чтению и успешность понимания текста, а также получить информацию об успешности процесса обучения и использованных материалов. В то время, как некоторые методисты допускают использование данной формы контроля исключительно для чтения вслух, Д. Омалли предлагает использовать ее при пересказе и ответе на вопросы в устной форме. Ошибки, которые при этом учитываются, могут носить различный характер: повтор, замена, опущение, вставка, самоисправление. С. Худ (Hood 1996: 109) выделяет три уровня ошибок:

1. графо-фонетический уровень,
2. грамматический уровень,
3. семантический уровень.

Однако, несмотря на свою популярность, данный способ контроля навыков чтения имеет свои недостатки. К. Кода (Koda 2005: 243) отмечает, что анализ ошибок, допущенных при чтении вслух, не может служить основанием для выводов об успешности понимания при чтении про себя. Автор считает, что это два довольно отличных процесса, основывающихся на различных умениях. Так, чтение вслух зависит от многих других элементов, помимо непосредственно навыков чтения. К ним относится сложность текста, знакомство с темой, цели чтения. Кроме того, давно доказано, что чтение основывается не только на графо-фонетических, грамматических и семантических знаниях, но и на дискурс-маркерах, а также элементах, сигнализирующих связность текста. Очевидно, что последнее не может быть проверено при помощи подобной процедуры. На основании этого К. Кода делает вывод о том, что лишь анализ ошибок не может предоставить достаточно информации о сформированности навыков чтения. Х. Браун (Brown 2004: 236) также полагает, что неверное угадывание учащегося, которое учитель может засчитать в качестве ошибки,

является неотъемлемой частью процесса чтения. Помимо этого, автор высказывает мнение о том, что данная форма контроля предоставляет информацию о чтении на уровне значений и не может быть использована для проверки чтения на глобальном уровне.

4.4.2.2. Портфолио

Одним из способов контроля развития чтения учащихся является составление ими портфолио (O'Malley & Valdez 1996: 127, Alderson 2000: 267, Brown 2004: 236). Портфолио позволяют получить информацию о том, что было прочитано, о впечатлениях и эмоциях, возникших при чтении, о прогрессе учащегося. Портфолио может содержать лишь информацию о прочитанных текстах, однако, чаще всего, они включают не только тексты, но и письменные отзывы учащихся. Таким образом, данная форма контроля может использоваться как для контроля исключительно чтения, так и для контроля продуктивных умений. По мнению Ч. Алдерсон (Alderson 2000: 267) составление портфолио, как правило, мотивирует учащихся, так как подобные задания фокусируются на их достижениях и положительных результатах работы, нежели на промахах.

Одной из проблем данной формы контроля является необходимость проверки и оценивания портфолио учащихся. Явным недостатком при этом будет субъективность процесса. Некоторые исследователи в качестве решения проблемы предлагают установление определенных правил по составлению портфолио и выделение критериев, которые будут учитываться при их оценке (O'Malley & Valdez 1996: 120). Учащиеся должны быть ознакомлены с ними, естественно, перед началом работы. Кроме этого, для некоторых учителей определение содержания портфолио представляет определенные трудности, т.е. что учащиеся должны включать в портфолио. Так, Д. Омалли и П. Валдез (O'Malley 1996: 124) советуют, в первую очередь, определить цель составления портфолио: контроль чтения или также продуктивных умений учащихся. Если учитель решает сосредоточиться исключительно на рецептивных навыках учащихся, то портфолио будет состоять из отдельных текстов, прочитанных в течение одного года обучения или всего курса. В случае включения продуктивных умений, портфолио, наряду с текстами, должно содержать краткие отзывы учащихся, протоколы, личный журнал и т.д. Право выбора конкретной формы письменного ответа может принадлежать учащимся или же оставаться за учителем.

4.4.2.3. Наблюдение

Одной из эффективных форм контроля навыков чтения считается постоянное наблюдение за учениками во время процесса чтения (O'Malley & Valdez 1996: 120, Alderson 2000: 262, Brown 2004: 233, Koda 2005: 243). Далее все наблюдения заносятся в контрольную таблицу или заранее составленный список. Для того, чтобы конкретизировать объект наблюдения, некоторые исследователи предлагают учителям сосредоточиться исключительно на навыках чтения или стратегиях понимания текста (O'Malley & Valdez 1996: 120). При этом учитель составляет контрольную таблицу с теми навыками, которые он намеревается проверить, и в процессе наблюдения за чтением учащихся отмечает результаты. Стратегии и навыки могут включать следующее: учащийся может установить главную идею текста, понимает логический порядок и причинно-следственные связи и т.д. Естественно, в каждом отдельном случае учитель должен самостоятельно принимать решение о том, какие умения и стратегии подлежат проверке.

К. Кода (Koda 2005: 243) отмечает, что для более глубокого анализа навыков чтения учащихся рекомендуется выбирать или создавать такие виды заданий, которые могут помочь в процессе наблюдения. Соответственно, для выполнения каждого подобного задания учащемуся необходимо продемонстрировать определенные умения и навыки, подлежащие контролю. Автор напоминает, что эти задания должны затрагивать как можно больше навыков, так как наблюдение лишь за одним компонентом чтения не может предоставить достоверной информации об успешности чтения в целом.

Не смотря на эффективность данной формы контроля, учителя довольно редко прибегают к использованию ее на уроках иностранного языка. По мнению К. Коды (Koda 2005: 244), это объясняется двумя причинами. Во-первых, использование специальных заданий предполагает точное понимание, какие навыки и умения необходимы для его выполнения. В случае если учитель не имеет отчетливого представления о целях и задачах используемых заданий, адекватный анализ полученных результатов просто не возможен. Во-вторых, этот способ контроля требует значительных временных затрат, включая подбор необходимых заданий, разработку контрольных таблиц или шкал, оценивание каждого отдельного ученика в индивидуальном порядке. В связи с этим, многие учителя предпочитают более экономичные способы проверки навыков чтения.

4.4.2.4. Самоконтроль

Самоконтроль учащихся своей работы является неотъемлемой частью учебного процесса. Особенно эффективным он может быть для контроля развития навыков чтения (Grabe 2009: 363, Brown 2004: 236). Учителя имеют в распоряжении довольно разнообразные его формы. Так, самоконтроль может включать: заполнение контрольной таблицы навыков чтения, пометки в дневнике, что и когда учащиеся прочли, объяснение целей чтения, указание предпочтений учащихся, перечисление стратегий чтения, которыми они пользуются или хотят пользоваться, оценка созданных ими портфолио согласно четким критериям (Grabe 2009: 363). Данная форма контроля позволяет учителю получить информацию о том, способны ли учащиеся адекватно оценивать свою работу, могут ли они размышлять над своими успехами и прогрессом, могут ли они установить свои недочеты и способы их устранения, в состоянии ли они эффективно использовать знания и умения, полученные на уроках. Несмотря на название «самоконтроль», данный метод, конечно же, предполагает и участие учителя. В данном случае, его работа будет заключаться в общем контроле полученных материалов, анализе результатов, обсуждении с учениками всевозможных вопросов, которые могут возникнуть при проверке, а также в оказании помощи учащимся во время выполнения задания.

Явным достоинством самоконтроля является то, что учащиеся становятся ответственными за свое обучение, у них появляется чувство причастности к учебному процессу, развивается самоанализ и самосознание. Тем самым, данная форма контроля повышает мотивацию учащихся и способствует росту их интереса. При корректном использовании самоконтроль, безусловно, способствует формированию независимого и умелого чтеца.

4.4.2.5. Интервью

Не менее важной формой контроля, носящей исключительно неформальный характер, является интервью с учащимися (Hood 1996: 109, O'Malley & Valdez 1996: 120, Alderson 2000: 259). Интервью или беседа с учащимся позволяет выявить его привычки, опыт и отношение к чтению. Устные интервью считаются более эффективными, нежели письменные опросы, в которых учащиеся должны дать короткие ответы. Исследователи рекомендуют проводить подобные беседы в начале учебного года, чтобы выявить интересы и предпочтения учащихся, а затем на основе полученных результатов подбирать материал для чтения. Очевидно, что в результате подобных

интервью учитель может значительно повысить мотивацию учащихся и пробудить интерес к чтению. Кроме этого, при их помощи удастся проследить индивидуальный прогресс учеников и установить успешность используемых на уроках методов обучения.

Д. Омалли и П. Валдез (O'Malley & Valdez 1996: 120) предлагают следующие вопросы, которые учитель может включить в интервью с учащимися:

- Вам нравится читать? Почему?
- Что вам нравится читать?
- Вы читаете дома? Как часто?
- Что Вы делаете, если во время чтения встречается неизвестное Вам слово?
- Что вы любите делать в свободное время?
- Что Вы умеете хорошо делать?
- Над чем Вам надо работать?
- Расскажите о последней истории или книге, которую Вы прочли.

Таким образом, мы рассмотрели основные формы контроля навыков чтения, которые имеют неформальный характер. Очевидно, что они обладают большим потенциалом и позволяют получать более широкий спектр информации о навыках чтения учащихся по сравнению с формальными формами контроля. Как считает Ч. Алдерсон (Alderson 2000: 269), несмотря на тот факт, что неформальные методы уступают формальным в валидности, надежности и точности результатов, они превосходят их в полезности и законченности. Кроме того, давно доказано, что учебный процесс является наиболее эффективным в случае активного участия в нем самих учащихся, а также процесс контроля и оценивания считается наилучшим, когда в него вовлечены учащиеся. Неформальные формы контроля позволяют добиться этого наилучшим способом. Однако, как и другие методы проверки навыков чтения, они имеют свои достоинства и недостатки, которые, безусловно, следует учитывать при использовании их на уроках иностранного языка.

Подводя итог всей главе, необходимо сделать ряд важных выводов. Во-первых, контроль является неотъемлемой частью учебного процесса в целом. Однако, особое значение он имеет для развития навыков чтения, так как может оказывать на него существенное влияние. Соответственно, чем больше учителя знают об этом процессе, тем более продуктивно и эффективно они могут его организовать. Таким образом, им, безусловно, поможет информация о различных его видах и требованиях к проведению. Кроме того, одним из ключевых вопросов для контроля считается выбор адекватной

формы проверки навыков учащихся. В данной главе нами рассмотрены разнообразные способы контроля умений и навыков чтения. Они включают, как формальные, так и неформальные методы. К сожалению, на данный момент не существует одной идеальной формы контроля, удовлетворяющей всем необходимым требованиям. Каждая из них имеет свои достоинства и недостатки, о которых преподаватель должен знать. Как отмечает Ч. Алдерсон (Alderson 2000: 259), учителям необходимо осознавать, что все существующие методы имеют изъяны. Поэтому им рекомендуется использовать как можно разнообразные способы и приемы для контроля навыков чтения, а также быть осторожными с выводами, сделанными на основании полученных результатов.

Следует подчеркнуть, что выбор той или иной формы контроля будет зависеть от каждой конкретной ситуации. Решающими факторами при этом будут цели и задачи чтения и характер умений и навыков, подлежащих проверке. В конечном итоге формы контроля должны не просто соотноситься с теми или иными аспектами чтения, а отражать общую готовность учащихся к работе с текстами различного характера.

5. Контроль навыков чтения на уроках русского языка

Проведя детальный анализ существующей методической литературы по теме контроль навыков чтения, настало время обратиться к исследованию данного вопроса непосредственно в рамках уроков русского языка. Вначале мы остановимся на анализе разнообразных учебных пособий по русскому языку, предназначенных для использования в школах. Затем мы попытаемся выяснить мнение учителей по этой теме. Для достижения поставленной цели нам понадобится провести анкетирование учителей русского языка.

5.1. Анализ учебных пособий

5.1.1. «Проекты»

Учебное пособие, с которого мы начнем наш анализ, называется «Проекты». Его авторами являются Харальд Лоос и Анатолий Бердичевский. «Проекты» включает наряду с учебником рабочую тетрадь, две кассеты и методическое пособие для учителя. Учебник состоит из 20 уроков на разнообразные темы. Главной целью учебного пособия авторы считают формирование у учащихся основных языковых навыков и умений, необходимых в повседневной жизни и для работы. Каждый урок предлагает достаточно материалов для развития всех четырех видов языковой деятельности:

чтение, письмо, слушание и говорение. Нас, естественно, будут интересовать материалы для развития и контроля навыков чтения.

В первую очередь, следует отметить, что основная часть текстового материала в учебнике «Проекты» представлена в диалогической форме. Преимуществом текстов в диалогической форме является их приближенность к естественным условиям человеческого общения, так как многие тексты, с которыми мы сталкиваемся в повседневной жизни, имеют именно диалогическую форму. Что касается монологических текстов, то они также включены в учебное пособие, но являются скорее дополнением к основному текстовому материалу. Они имеют культурную тематику и направлены на расширение знаний учащихся о стране изучаемого языка, ее обычаях и традициях. В связи с тем, что многие диалогические тексты записаны на аудионосителе, их можно использовать не только в целях развития навыков чтения, но и навыков аудирования.

Необходимо отметить, что достоинством данного учебного пособия является наличие упражнений на контроль понимания текста практически после каждого текстового материала. Это позволяет учителю довольно быстро и эффективно проверить успешность понимания текста учащимися. Что касается форм контроля навыков чтения, то они представлены двумя типами: заданием на определение верности высказываний и ответами на вопросы. Подобное ограничение в выборе приемов контроля имеет свои преимущества и недостатки. С одной стороны, учащиеся, привыкнув к одной процедуре проверки понимания текста, чувствуют себя спокойнее и увереннее, так как они точно знают, что от них требуется. С другой стороны, однообразные формы контроля могут утомить учащихся и превратить весь процесс в монотонное, скучное занятие. Кроме того, многие методисты рекомендуют использовать как можно более разнообразные методы контроля в целях избегания субъективности суждений, сделанных на их основе. Это объясняется также тем фактом, что в настоящее время исследователи не могут выделить одной наиболее эффективной формы контроля навыков чтения и советуют обращаться ко всем существующим методам. Учащиеся также должны привыкать к тому, что формы проверки навыков чтения могут иметь различные формы, и быть готовыми к выполнению различных заданий.

Анализируя представленные в учебном пособии текстовый материал и формы контроля навыков чтения, можно отметить, что основное внимание авторы уделяют изучающему чтению с детальным пониманием прочитанного. Следовательно, другие

виды чтения практически не представлены в нем. Кроме того, учебное пособие направлено на развитие совершенно конкретных, но довольно ограниченных навыков чтения, а именно, понимание полного содержания текста на уровне значения и работа с различными деталями, представленными в тексте.

Для большей наглядности мы рассмотрим пример одного из типичных заданий на контроль навыков чтения, используемый в учебнике «Проекты» (см. Приложение). Как уже отмечалось выше, сам текстовый материал представлен в диалогической форме. При этом он является учебным текстом, составленным непосредственно для данного пособия. Контроль понимания прочитанного осуществляется при помощи вопросов к содержанию текста. Подобная форма контроля отличается особой гибкостью и практичностью и может быть использована для проверки различных навыков чтения. Однако, анализируя характер вопросов в данном задании, следует отметить, что они направлены на контроль совершенно определенных навыков учащихся. Очевидно, что при этом авторы ставят цель проверить такие навыки, как полное понимание прочитанного на уровне значения, а также работа с отдельными деталями. Соответственно, при выполнении данного задания учащиеся должны продемонстрировать умения изучающего чтения с полным пониманием информации, представленной в тексте.

Рассматривая учебное пособие в целом, можно сделать вывод о том, что развитию навыков чтения и их контролю авторы уделяют довольно большое внимание. Тексты имеют разнообразную тематику и направлены на достижение различных задач. Тем не менее, недостатком является исключительно учебный характер всего текстового материала и отсутствие аутентичных текстов. Формы контроля навыков чтения носят последовательный характер на протяжении всего учебника. Однако они не отличаются особым разнообразием, что превращает сам процесс проверки в монотонное, скучное занятие. Кроме того, при использовании однообразных методов контроля не исключается субъективность результатов. При этом очевидным является тот факт, что наибольшее внимание авторы уделяют развитию навыков необходимых для изучающего чтения с полным пониманием прочитанного, о чем свидетельствуют контрольные упражнения, представленные после каждого текста.

5.1.2. «Привет!»

Следующее учебное пособие, которое подлежит анализу, называется «Привет!». Оно разработано авторским коллективом и довольно часто используется в школах Австрии.

Учебно-методический комплекс состоит из двух частей, каждая из которых включает учебник, рабочую тетрадь, аудионоситель и методическое пособие для учителя. Первая часть учебного пособия подразделяется на 6 комплексных уроков, направленных на развитие различных видов речевой деятельности. Тексты для чтения не ограничиваются лишь диалогами, но включают и короткие монологи. Они имеют различную тематику и отвечают необходимым требованиям и интересам учащихся. Вторая часть учебного пособия состоит из 8 уроков, в которых уделяется большое внимание развитию навыков чтения, аудирования, письма и говорения. Текстовый материал представлен как в монологической, так и в диалогической форме. Важным отличием второй части учебника от первой является включение в него, наряду с учебными текстами, отрывков из аутентичных художественных произведений. Этот факт значительно повышает ценность текстовых материалов и позволяет приблизить процесс обучения к естественной среде употребления языка.

Безусловным достоинством данного учебного пособия является наличие хорошо разработанного комплекса упражнений, находящихся непосредственно после текста. Упражнения имеют довольно разнообразный характер и направлены на достижение различных целей. Так, методы контроля навыков чтения включают задания на определение верности высказываний, ответы на вопросы, задания на изложение содержания текста, а также единичные случаи использования задания множественного выбора, задания на установление соответствия и на заполнение пропусков. Интересным является тот факт, что среди форм контроля навыков чтения встречаются задания на перевод отдельных предложений или частей текста на немецкий язык. Хотя подобный метод контроля и допускается некоторыми методистами, его не рекомендуется применять довольно часто, так как для перевода текста учащимся необходимы многие другие навыки, никак не связанные с чтением. Использование перевода допускается лишь в редких случаях в основном для отдельных слов или предложений. Таким образом, авторы данного учебного пособия попытались использовать как можно более разнообразные формы контроля, тем самым превращая процесс проверки навыков чтения в более увлекательное занятие. Тем не менее, следует отметить, что согласно нашему анализу, проведенному в предыдущей главе, существует огромное число методов контроля чтения, и они далеко не ограничиваются вышеперечисленными.

Важным фактом для анализа данного учебного пособия является то, что авторы уделяют достаточное внимание развитию различных видов и навыков чтения. Так, наряду с изучающим чтением на уровне текста и лексики, в нем встречаются также

задания на развитие скоростного ознакомительного чтения с целью определения главной идеи текста. К единственному виду чтения, который не находит отражения в учебнике, можно отнести скоростное поисковое чтение, т.е. поиск и нахождение определенной информации в тексте. Неудивительно, что авторы не посчитали нужным включить упражнения на развитие данного вида чтения. В методической литературе часто встречаются замечания о том, что скоростное чтение незаслуженно игнорируется на уроках иностранного языка, и, по-видимому, это относится и к данному учебному пособию. Что касается развития изучающего чтения и навыков, необходимых для его осуществления, то оно представлено довольно широко в учебнике. Так, анализируя характер и особенности форм контроля, можно сделать вывод, что они направлены, главным образом, на проверку навыков понимания эксплицитной информации, а именно, понимание и сравнение фактов, точек зрения. Кроме того, встречаются попытки проконтролировать навыки учащихся понимания имплицитной информации текста. Несмотря на наличие подобных заданий, они, в целом, носят единичный характер и не входят в перечень основных задач учебного пособия.

Хотелось бы проиллюстрировать все вышесказанное на конкретном примере (см. Приложение). Для анализа нами был выбран текст из второй части учебного пособия. Явным преимуществом данного текстового материала является его аутентичный характер, так как он состоит из отрывков оригинального рассказа, написанного Людмилой Петрушевской. При этом, чтобы читающие могли проследить цепочку событий, опущенная из текста информация приводится в форме краткого изложения, напечатанного более мелким шрифтом между оригинальными частями. Непосредственно за текстом следует комплекс упражнений на контроль навыков чтения. Следует отметить, что авторы обращаются к довольно разнообразным формам контроля. Так, первым является задание на установление соответствия, в котором учащимся необходимо озаглавить каждый абзац текста. Для этого им необходимо выбрать необходимое заглавие из ниже приведенных вариантов. Подобное упражнение направлено на контроль навыков, используемых для ознакомительного чтения с пониманием главной идеи текста, так как для его верного выполнения учащимся необходимо уловить общий смысл текста. Соответственно, полное понимание текста не требуется. Второе задание представлено в форме вопросов к содержанию текста. К одному из его главных отличий относится необходимость понять весь текст, включая отдельные детали. Можно сделать вывод, что оно направлено на контроль изучающего чтения с полным пониманием прочитанного. Характер вопросов свидетельствует о том,

что от учащихся требуется понять текст не только на уровне значения, но и на уровне смысла. Следующим является задание на изложение содержания текста. При этом приводятся отдельные фразы, взятые из текста, которые учащиеся должны найти и воспроизвести устно ситуацию, в которой они употребляются. Подобное задание способствует не только контролю понимания содержания, но и развитию навыков говорения. К заключительному упражнению в данном комплексе относится задание множественного выбора. Перед учащимся ставится задача кратко пересказать содержание рассказа, выбрав при этом один из нескольких предложенных вариантов ответа. Очевидно, что с помощью данной формы контроля учитель сможет проверить общее понимание учащимися текста, его главной идеи, а также его имплицитного или подтекстового значения, которое напрямую не указано в тексте, но которое предполагается его автором.

Итак, учебно-методический комплекс «Привет!» имеет, безусловно, много достоинств с точки зрения подхода к развитию в нем навыков чтения учащихся. Текстовые материалы, представленные в учебном пособии, тщательно отобраны и характеризуются большим разнообразием тем. На более продвинутом этапе обучения авторы используют аутентичные тексты для чтения, что способствует более эффективному процессу обучения и помогает приблизиться к условиям естественного употребления языка. Формы контроля навыков чтения отличаются большим разнообразием и имеют совершенно определенные цели: проверить наличие у учащихся различных навыков чтения, а также уровень владения такими видами чтения как изучающее на уровне текста и лексики, скоростное ознакомительное чтение. Единственным видом чтения, который не получает должного внимания в учебном пособии, является скоростное поисковое чтение.

5.1.3. «Диалог»

Учебно-методический комплекс «Диалог», разработанный авторским коллективом, включает два учебника для начинающего и продвинутого уровня, а также рабочую тетрадь, аудионоситель и методические рекомендации для учителей. Первая часть учебника состоит из одиннадцати уроков, в которых, наряду с текстовыми материалами, широко представлены упражнения на развитие аудирования, говорения, письма, а также задания для тренировки различных грамматических явлений. Тексты для чтения варьируются между монологическими и диалогическими. Тематика текстов отличается большим разнообразием, и уровень сложности соответствует необходимым

требованиям. Вторая часть учебного пособия разделена на 8 комплексных уроков, каждый из которых охватывает несколько микротем. Значительное внимание во второй части учебника уделяется развитию навыков чтения. Текстовый материал представлен различного рода монологическими и диалогическими текстами. В учебном пособии встречаются не только учебные тексты, но и отрывки из аутентичных художественных произведений, газетных статей, а также известные российские песни и стихотворения. Авторы попытались включить в учебник тексты с очень широкой тематикой, охватывающей страноведческий материал, особенности культуры страны изучаемого языка. Наличие аутентичных текстов является безусловным достоинством данного учебного пособия, так как они помогают максимально приблизиться к естественной среде функционирования языка и в целом повысить интерес учащихся к чтению в рамках уроков русского языка.

Что касается форм контроля навыков чтения, то они также отличаются довольно большим разнообразием и включают ответы на вопросы, задания на определение верности высказываний, задания множественного выбора, задания на изложение содержания текста. В данном учебном пособии наиболее распространенными методами проверки прочитанного являются ответы на вопросы и задания на изложение содержания текста. По-видимому, авторы прибегают к подобным способам контроля навыков чтения не только потому, что эффективными измерительными средствами, но и в связи с тем, что они помогают развивать продуктивные умения учащихся. Это означает, что использование данных форм контроля на уроке русского языка будет также способствовать формированию навыков говорения или письма. Перевод как способ контроля прочитанного используется в учебном пособии довольно редко и лишь для отдельных словосочетаний или предложений. Таким образом, авторы попытались использовать различные формы контроля навыков чтения и, тем самым, разнообразить процесс работы с текстом. Однако, следует отметить, что ресурсы форм контроля далеко не исчерпаны в данном учебном пособии, так как многие методы проверки читаемого не находят в нем своего отражения. Так, задания на заполнение пропусков, клоуз-тесты или задания на перенос информации не включены в него по каким-то причинам.

Анализируя характер форм контроля, можно сделать вывод о том, что в учебном пособии основное внимание уделяется изучающему чтению. Два вида скоростного чтения, к сожалению, не представлены в нем. Как часто отмечают методисты, учителя и создатели учебных пособий считают своей основной задачей именно формирование и

развитие изучающего чтения. В результате учащиеся не обладают необходимыми навыками для скоростного чтения и испытывают значительные трудности с заданиями, направленными на быстрый поиск и нахождение информации, определение основной идеи текста. В рамках контроля изучающего чтения авторы используют способы проверки довольно разнообразных навыков и умений. Так, задания на проверку понимания эксплицитной информации являются одними из ведущих форм контроля в учебном пособии. Кроме того, довольно большое внимание уделяется контролю таких умений, как обобщение и синтезирование отдельных фактов текста, определение темы текста, установление его замысла, понимание имплицитного значения текста.

Для того чтобы наглядно продемонстрировать подход авторов учебного пособия «Диалог» к развитию и контролю навыков чтения, обратимся к одному из уроков, представленному во второй части учебника (см. Приложение). Текст для чтения является адаптированным рассказом под названием «Книжник», написанным К. Авдеевой и взятым из журнала «Спутник» 1995 года выпуска. Безусловным достоинством можно считать тот факт, что за основу авторы взяли оригинальное современное произведение русской литературы. Данный факт поможет учащимся приблизиться к реалиям страны изучаемого языка, а также лучше понять исторические события, происходящие в стране. Так, действие рассказа происходит в 90-е годы XX века в период распада Советского Союза и перехода страны на рыночный путь развития. Как известно, данный период был большим испытанием для всех жителей России и бывших Советских Республик. В рассказе «Книжник» повествуется о непростой жизни московского мальчика именно в то неблагоприятное время. Кроме этого, при помощи данного рассказа учащиеся смогут познакомиться с произведениями современных российских писателей. Однако, по нашему мнению, аутентичный текст без адаптации мог бы быть более полезным для учащихся. За текстовым материалом следует комплекс упражнений, направленных на контроль понимания содержания прочитанного рассказа. Следует отметить, что их главной целью является проверка навыков необходимых для изучающего чтения с полным пониманием текста. Первое задание представлено в форме ответов на вопросы. Характер вопросов свидетельствует о том, что от учащихся требуется понимание лишь эксплицитной информации или понимание содержания прочитанного рассказа на уровне значения. Вторым является задание на изложение содержания произведения. Учащиеся должны кратко пересказать текст от лица мамы главного героя. При этом приводятся фразы, которые могут послужить основой пересказа. Подобная форма контроля имеет своей целью не только

проверку понимания прочитанного текста, но и развитие навыков говорения. Третьей формой контроля, завершающей работу над текстом, является задание множественного выбора. К главной задаче данного упражнения относится проверка навыков учащихся понимания имплицитного значения текста. Так, учащимся необходимо решить, что автор хочет сказать своим рассказом. Для облегчения поставленной задачи учащимся предлагаются четыре варианта ответа, из которых они должны выбрать наиболее подходящий.

Таким образом, учебно-методический комплекс «Диалог» обладает большими преимуществами с точки зрения того, как авторы подходят к развитию навыков чтения. Текстовый материал, представленный в двух частях учебного пособия, усложняется по мере продвижения учебного процесса. В учебнике для продвинутого уровня используется много аутентичных текстов для чтения, что превращает изучение иностранного языка в более естественный процесс. Несмотря на тот факт, что авторы попытались разнообразить формы контроля навыков чтения, многие существующие методы проверки прочитанного не были включены в учебное пособие. Кроме этого, основные способы контроля направлены на проверку сформированности навыков и умений, необходимых для изучающего чтения. В связи с этим, скоростное чтение и необходимые для него навыки не развиваются в учебном пособии и, соответственно, не происходит их контроль.

5.1.4. «Мост»

Учебно-методический комплекс «Мост» состоит из двух уровней, каждый из которых включает учебник, рабочую тетрадь, аудионоситель и методические рекомендации для учителей. Он разработан коллективом авторов и рассчитан на учащихся старших классов в случае изучения русского языка как второго иностранного, а также в качестве факультативного предмета. Первая часть учебного пособия состоит из 20 уроков, каждый из которых имеет целью развитие различных видов речевой деятельности учащихся. Практически каждый урок снабжен короткими диалогическими и монологическими текстами для чтения, на основе которых строятся упражнения на отработку языкового материала. Интересно отметить, что в конце каждого урока имеется страноведческий материал для чтения. Однако, в связи с тем, что он написан на немецком языке, ценность его для развития навыков чтения на русском языке теряется. Вторая часть учебного пособия состоит из 16 уроков, которые организованы по тем же принципам, что и уроки в первой части. Текстовый материал также

подразделяется на диалогический и монологический. В конце каждого урока также приводится информация о литературе, музыке, искусстве, религии, истории России. Отличительной чертой текстов во второй части является то, что они написаны по-русски и, тем самым, представляют большую ценность для изучения языка. Следует отметить, что тексты для чтения включают учебные материалы, а также адаптированные оригинальные тексты. Тот факт, что авторы не используют аутентичные тексты, не прошедшие адаптацию, относится к явным недостаткам учебного пособия, так как учащимся не предоставляется возможность окунуться в естественную среду функционирования языка.

На наш взгляд еще одним существенным недостатком учебного пособия «Мост» является отсутствие упражнений на проверку прочитанного после каждого текста. Так, задания на контроль навыков чтения могли бы следовать за текстами на страноведческую тематику. Однако авторы не посчитали нужным включить их в учебное пособие и оставили выбор методов проверки за учителем. Этот факт значительно усложнит процесс контроля прочитанного материала. Тем не менее, некоторые тексты снабжены заданиями на проверку навыков чтения учащихся. Так, после определенных текстов следует одно упражнение на понимание прочитанного. При этом авторы остановились на двух формах контроля: ответы на вопросы и задания на определение верности высказываний. Подобное ограничение в выборе методов проверки является скорее минусом, чем плюсом, так как более разнообразные формы контроля обеспечивают объективность результатов и делают процесс проверки не таким скучным и монотонным.

Что касается навыков и видов чтения, подлежащих контролю, то авторы, к сожалению, решили включить в учебное пособие упражнения по развитию и проверке лишь изучающего чтения. Тем самым, все виды скоростного чтения не нашли своего отражения в нем. Анализируя характер представленных в учебном пособии форм контроля, можно сделать вывод о том, что авторы уделяют внимание довольно небольшому количеству навыков и умений. Так, основное значение придается заданиям на проверку эксплицитной информации. Учащиеся должны продемонстрировать такие умения, как понимание и сравнение фактов, точек зрения. Авторы также попытались включить в учебное пособие формы контроля, направленные на проверку понимания имплицитного значения текста. Однако подобные задания встречаются довольно редко и, видимо, не относятся к основным задачам, поставленными авторами.

Продemonстрируем на наглядном примере подход авторов учебного пособия «Мост» к развитию и контролю навыков чтения учащихся (см. Приложение). Для анализа мы выбрали типичный урок, включенный во вторую часть учебника. Текст для чтения под названием «Аппетит и здоровье» является учебным, т.е. составлен исключительно для учебных целей. Данный факт снижает его ценность для процесса овладения языком, так как при использовании лишь учебных текстов в процессе обучения учащиеся будут оторваны от естественной среды его функционирования. Однако это не значит, что подобные тексты следует полностью исключить из учебного процесса. После текстового материала находится задание на контроль понимания прочитанного. Оно представлено в форме ответов на вопросы, чей характер свидетельствует о том, что от учащихся требуется продемонстрировать полное понимание текста. Следовательно, главной его целью является контроль изучающего чтения. Следует отметить, что включенные в задание вопросы предполагают понимание лишь эксплицитной информации, содержащейся в тексте. Соответственно, контроль понимания имплицитного значения прочитанного не происходит.

Подводя итог нашему анализу учебно-методического комплекса «Мост» и того, какое значение в нем имеют развитие и контроль навыков чтения, следует еще раз подчеркнуть, что он обладает как преимуществами, так и недостатками. К преимуществам данного учебного пособия относится наличие большого количества текстов на различные тематики, включая интересные страноведческие материалы. К сожалению, все тексты являются учебными или адаптированными, а аутентичные материалы, не прошедшие адаптацию, не представлены в нем. Очевидным недостатком учебного пособия является отсутствие заданий на контроль навыков чтения после каждого текста. Данный факт значительно усложняет работу учителя, так как подготовка и выбор необходимых методов проверки прочитанного ложится на его плечи. Кроме того, авторы используют лишь две разновидности методов контроля из всех имеющихся, что значительно понижает ценность учебного пособия. Следует также отметить, что подавляющее большинство текстовых заданий направлено на проверку изучающего чтения, а также необходимых для этого навыков и умений. Как и предыдущие учебные пособия, «Мост» также не предусматривает формирование и контроль навыков скоростного чтения.

5.1.5. «Ключи»

Учебно-методический комплекс «Ключи», разработанный Людмилой Соколовой и Хайнер Целлер, в целом предназначен для тех, кто изучает русский язык во взрослом возрасте. Однако, по нашему мнению, он может быть интересен и для школьников старших классов. Учебное пособие состоит из 2 частей, каждая из которых включает учебник, рабочую тетрадь и аудионоситель с заданиями для аудирования. Первая часть подразделяется на двенадцать уроков, имеющих целью развитие различных умений и навыков учащихся в чтении, говорении, письме и аудировании. Каждый урок снабжен тремя различными монологическими и диалогическими текстами, посвященными одной тематике. Интересным фактом является наличие уже в первой части отрывков из оригинальных текстов различных жанров. Среди текстов встречаются короткие объявления, отрывки из газетных статей, программы телепередач, слова песен и т.д. Текстовый материал имеет разнообразную тематику, ориентированную на учащихся старшего возраста. Вторая часть учебного пособия представлена девятью комплексными уроками. Она направлена на дальнейшее развитие и закрепление умений и навыков, необходимых для четырех видов речевой деятельности. Каждый урок включает несколько текстов, посвященных одной тематике. При этом затрагиваются такие темы, как культура, география, политика, религия и т.д. Многие из них являются отрывками из аутентичных текстов различных жанров, что, безусловно, повышает ценность учебного пособия в целом.

К очевидному достоинству «Ключей» относится хорошо продуманная система упражнений на контроль прочитанного материала. Практически за каждым текстом следует группа заданий, направленных на проверку различных умений и навыков чтения. При этом формы контроля отличаются большим разнообразием и включают задания множественного выбора, задания на определение верности высказывания, ответы на вопросы, задания на установление соответствия, задания на заполнение пропусков, задания на изложение содержания текста, задания на нахождение правильной последовательности и задания на перенос информации. Таким образом, можно сделать вывод, что авторы данного учебного пособия уделяют развитию и контролю чтения большое внимание. Очевидным фактом является то, что использование разнообразных форм контроля помогает более эффективно организовать процесс проверки навыков чтения, а также повысить интерес и мотивацию учащихся.

Отличительной чертой учебного пособия «Ключи» является то, что авторы уделяют достаточно внимания развитию и контролю всех видов чтения. Так, наряду с упражнениями направленными на проверку изучающего чтения, в учебник включены задания на формирование различных типов скоростного чтения, а именно, поискового или просмотрового (поиск и нахождение определенной информации) и ознакомительного (понимание главной идеи текста). Кроме того, на основе проведенного нами анализа используемых в учебном пособии методов контроля навыков чтения можно сделать вывод о том, что авторы ставят своей целью развитие у учащихся разнообразных умений и навыков. К ним относятся, в первую очередь, такие умения, как быстрое нахождение в тексте необходимой информации, обобщение и синтезирование отдельных фактов, определение основной мысли текста, понимание эксплицитной информации, а также определение имплицитного значения текста. В дополнение к вышеперечисленным умениям авторы также включают задания на контроль таких навыков, как соотнесение и определение связей между фактами, событиями, явлениями, установление замысла текста, не выраженного в нем словесно. Таким образом, можно сделать вывод, что формы контроля, используемые в учебном пособии, охватывают практически все возможные виды чтения, а также основные необходимые навыки.

Для большей наглядности необходимо детально рассмотреть подход авторов учебного пособия «Ключи» к развитию и контролю навыков чтения. В связи с тем, что формы контроля, представленные в нем, отличаются большим разнообразием и представляют огромный интерес для данного исследования, нами были выбраны несколько уроков, входящих в состав первой и второй частей учебника (см. Приложение). Первый урок, подлежащий анализу, состоит из текста под названием «Спасибо вам за приглашение», а также комплекса заданий, следующих за ним. Текстовый материал создан явно в учебных целях, что несколько снижает его ценность, однако, не может считаться большим недостатком. Безусловный интерес для нас представляют различные послетекстовые упражнения. К первому из них относится задание на перенос информации. При этом учащимся необходимо найти необходимую информацию в тексте и занести ее в таблицу. Очевидным является то, что авторы ставят задачу проконтролировать наличие у учащихся навыков важных для поискового или просмотрового чтения. К ним, в первую очередь, относится быстрый поиск информации, отделение важных деталей от второстепенных, угадывание значения слов из контекста. Следующие три задания предполагают уже более внимательное

прочтение текста и направлены на проверку изучающего чтения. Одним из них являются ответы на вопросы, которые носят довольно разнообразный характер и имеют своей целью не только проверить понимание содержания, но и стимулировать учащихся выразить свое мнение по тематике текста. К следующей форме контроля, представленной в данном уроке, относится задание на определение верности высказываний. Как уже отмечалось выше, оно требует от учащихся полного понимания прочитанного материала. Заключительное упражнение к тексту представляет собой задание на изложение содержания текста. От учащихся требуется составить небольшой план рассказа об одном из героев рассказа, а затем обменяться информацией о нем. Следует отметить, что подобное задание направлено не только на контроль понимания содержания текста, но и на развитие навыков говорения, а также закрепления новой лексики.

Рассмотрим второй урок, включенный в первую часть учебного пособия «Ключи» (см. Приложение). Он состоит из текста и двух послетекстовых заданий. Интересен подход авторов учебника к контролю и развитию навыков чтения в данном случае. Инструкции, сформулированные перед текстом, четко указывают на то, что от учащихся не требуется понять текст в мельчайших деталях и знать перевод всей незнакомой лексики. Следовательно, они должны понять лишь основную мысль текста. По нашему мнению, подобные четкие инструкции в начале задания облегчат достижение поставленной задачи и помогут учащимся ясно представить, что от них ожидает учитель. Текстовый материал представлен в виде газетной статьи на актуальную тему. Авторы, к сожалению, не указывают его источник, и является ли он аутентичным или адаптированным текстом. Первое задание имеет форму теста множественного выбора. Учащиеся должны определить основную проблему, обсуждаемую в тексте. При этом им предоставляются четыре возможных варианта ответа. Очевидным является то, что данным заданием авторы пытаются проверить навыки учащихся необходимые для ознакомительного чтения с пониманием главной идеи текста. Второе задание представлено в форме вопросов. Учащиеся должны указать, на какие из них имеются ответы в тексте, а на какие нет. Для выполнения данного упражнения у учащихся также отсутствует необходимость понять текст в мельчайших деталях. Им требуется лишь продемонстрировать навыки быстрого нахождения нужной информации в тексте и понимание его основных вех.

Не меньший интерес для данного исследования представляет анализ еще одного примера, взятого из второй части учебного пособия «Ключи» (см. Приложение).

Безусловным достоинством данного урока является текст для чтения, который представляет собой газетную статью, и взят авторами непосредственно из МНГ 2001 года выпуска. Он посвящен актуальной проблеме взаимоотношений России и Германии и будет, безусловно, интересен немецкоязычным читателям. Сам текст имеет вид задания на заполнение пропусков, в котором намеренно пропущены некоторые слова. Ниже приводятся возможные варианты ответов в форме теста множественного выбора. Задача учащихся заключается в правильном выборе слова и заполнении им пропуска в тексте. Следует отметить, что подобное задание предполагает полное понимание содержания текста. Следовательно, главной его целью можно считать контроль изучающего чтения на уровне значений, а также на уровне лексики. Кроме этого, авторы, очевидно, предполагают проверку имплицитного значения прочитанного материала, так как после основного задания следует короткий вопрос, направленный на проверку понимания подтекстовой информации, а также на высказывание личного мнения учащихся по данному вопросу.

В заключении необходимо еще раз подчеркнуть, что с точки зрения общего подхода к развитию и контролю навыков чтения учебно-методический комплекс «Ключи» обладает большими достоинствами. В первую очередь, авторы используют большое количество оригинальных текстов, что позволяет приблизить процесс чтения к естественным условиям функционирования языка. Кроме того, в учебное пособие включены разнообразные формы контроля навыков чтения. Очевидно, что использование различных методов значительно повышает интерес учащихся и превращает процесс контроля в более увлекательное занятие. Наконец, авторы уделяют большое внимание развитию и контролю всевозможных видов чтения. Об этом свидетельствуют многочисленные задания, направленные на формирование и проверку необходимых для этого навыков чтения.

5.2. Анкетирование учителей русского языка

5.2.1. Цели и задачи анкетирования

Следующим важным этапом нашего исследования является проведение опроса учителей русского языка по вопросам непосредственно связанными с темой данной дипломной работы, а именно, особенностями использования форм контроля навыков чтения на уроках русского языка.

Важность проведения опроса учителей не вызывает сомнений. Во-первых, он позволит нам наладить прямой контакт с учителями австрийских школ и, тем самым,

получить достоверную информацию о характере процесса контроля навыков чтения в рамках уроков русского языка. Во-вторых, он поможет нам проследить характер этого процесса с практической точки зрения, так как зачастую теория значительно отличается от практики. Кроме этого, опрос обеспечит нас ответами на многие интересующие нас вопросы.

Как известно, существуют различные методы проведения опросов. Так, наряду с анкетированием, не редко используются интервью и беседа. Мы решили остановиться на методе анкетирования, так как он обладает явными преимуществами по сравнению с другими методами. К одному из них относится экономия времени, в связи с тем, что анкетирование позволяет одновременно опросить большую группу людей. Однако мы осознаем и недостатки этого метода. Личное интервью или беседа могут иногда выявить интересную информацию по теме исследования, которая не была включена в анкету. Кроме того, анкетирование позволяет задать довольно ограниченное число стандартных вопросов, не всегда полностью удовлетворяющих исследуемой теме и характеру работы. Несмотря на эти факты, мы все же выбрали именно метод анкетирования для данного исследования.

Перед тем, как начать описание процесса разработки анкеты, нам необходимо определить цели и задачи проводимого анкетирования. В целом их можно сформулировать следующим образом:

- выяснить, какие стандартизированные и неформальные формы контроля навыков чтения используются чаще всего на уроках русского языка;
- узнать, какую роль играет развитие навыков чтения на уроках русского языка;
- определить, какие тексты используют учителя для развития и контроля навыков чтения;
- проанализировать, развитию и контролю, каких видов чтения учителя уделяют наибольшее внимание.

5.2.2. Разработка анкеты

Итак, цели и задачи анкетирования определены, а значит, настало время заняться непосредственно разработкой анкеты.

Первым вопросом, интересующим нас, является тип школы, в которой преподает учитель. В связи с тем, что наше исследование не ограничивается определенными типами школ, а охватывает всевозможные ситуации изучения русского языка в Австрии, то нам, конечно же, важно узнать, в какой школе работает

респондент. Как известно, кроме гимназии, это могут быть коммерческие и технические школы, а также иные школы с профессиональной направленностью. Участникам анкетирования будет предложено несколько вариантов ответа, а также будет дана возможность указать тип школы самостоятельно, в случае отсутствия правильного варианта.

Вторым не менее важным вопросом в нашей анкете является статус русского языка в данной школе. Очевидно, что он может значительно отличаться. Так, в некоторых австрийских школах русский язык изучается в качестве обязательного предмета по выбору. Кроме того, он может иметь статус первого, второго или третьего иностранного языка. Следовательно, можно предположить, что статус, который имеет русский язык в данной школе, непосредственно будет связан с тем, какое внимание уделяется развитию и контролю навыков чтения на уроке. В связи с этим, подобная информация будет полезна нам для анализа полученных результатов. Респонденты получат несколько готовых вариантов ответа, а также им будет предоставлена возможность самостоятельно ответить на вопрос.

Следующий вопрос, который на наш взгляд необходимо включить в анкету, непосредственно связан с тем, какую роль отводит учитель развитию, а, соответственно, и контролю навыков чтения на своем уроке. Несмотря на тот факт, что чтение является одним из четырех основных видов речевой деятельности, мы смеем предположить, что важность его развития и контроля может значительно колебаться в зависимости от целей и задач уроков, а также личного мнения учителя по этому вопросу. Следовательно, данная информация будет иметь большую ценность для конечных результатов. Участникам анкетирования будет предложено четыре варианта ответа, начиная от «Очень важное» и заканчивая «Не имеет значения», из которых они должны будут выбрать наиболее подходящий.

Не менее важным вопросом, который мы намереваемся выяснить в результате анкетирования, является конечная цель, преследуемая учителем в рамках формирования навыков чтения. Иными словами, нас интересует, чего учитель желает достичь по окончании курса изучения русского языка его учащимися, какие задачи ставит учитель по развитию и контролю навыков чтения. Можно представить, что в каждом отдельном случае цели и задачи могут значительно отличаться в зависимости от статуса русского языка в школе, отведенных на него часов, а также личного мнения учителя. Данный вопрос будет иметь открытый характер, чтобы респонденты могли выразить свое мнение в свободной форме.

Следующим вопросом, ответ на который представляет не меньший интерес для нас, заключается в том, какие типы текстов используют учителя на уроках русского языка. Так, на уроках могут использоваться учебные тексты или же адаптированные оригинальные, а также аутентичные тексты. В связи с тем, что в данном исследовании мы пытаемся рассмотреть в комплексе подход к развитию и контролю навыков чтения со стороны учителей русского языка, информация по данному вопросу будет представлять значительную важность для анализа конечных результатов. Участникам анкетирования будет предложено три варианта ответа с возможностью выбора нескольких из них.

Одним из ключевых вопросов нашего анкетирования можно считать вопрос о том, каким видам чтения преподаватели уделяют наибольшее внимание на уроках русского языка. Респондентам будет предложено на выбор три варианта ответа:

- поисковое или просмотровое (поиск определенной информации)
- ознакомительное (понимание главной идеи текста)
- изучающее (полное понимание текста).

Как было установлено в теоретической части нашего исследования, выбор той или иной формы контроля зависит во многом от того, какие навыки чтения учитель намеревается проверить. Доказано, что они тесно связаны с видами чтениями, так как каждый из видов чтения основывается на совершенно конкретных умениях и навыках учащихся. Таким образом, информация о том, какие виды чтения получают наибольшее распространение на уроках русского языка, поможет нам лучше понять причину выбора тех или иных форм контроля.

Наконец, мы подошли к основным вопросам нашего анкетирования, а именно, к выяснению того, какие стандартизированные и неформальные формы контроля навыков чтения учителя используют наиболее часто на уроках русского языка. Первый вопрос будет касаться лишь стандартизированных форм контроля, и включать следующие наиболее распространенные виды заданий:

- задания множественного выбора (multiple-choice)
- задания на определение верности высказываний (true-false)
- задания на установления соответствия (matching)
- ответы на вопросы (в устной форме)
- ответы на вопросы (в письменной форме)
- задания на заполнение пропусков (gap-filling)
- клоуз-тесты (close-tests)

- задания на изложение содержания текста (в устной форме)
- задания на изложение содержания текста (в письменной форме)
- задания на нахождение правильной последовательности (ordering)
- задания на исправление ошибок (editing)
- задания на перенос информации (information transfer)

Респонденты должны будут указать, используют ли они подобные формы контроля регулярно, иногда, редко или никогда. Кроме того, участники анкетирования получат возможность включить иные методы проверки навыков чтения, которые не попали в наш список, но которые они часто используют.

Заключительный вопрос анкеты будет посвящен неформальным формам контроля навыков чтения, которые учителя используют на уроках русского языка. Он включает следующие методы проверки:

- анализ ошибок, допущенных при чтении
- портфолио
- наблюдение
- самоконтроль
- интервью.

При этом, как и в предыдущем вопросе, респонденты должны будут ответить, как часто они используют данные методы контроля. Им также будет дана возможность указать иные формы проверки навыков чтения, не включенные в наш список, но часто ими используемые.

Таким образом, наша анкета состоит из десяти вопросов. Каждый из них имеет особую важность для данного исследования. На их основе мы сможем сделать важные выводы о процессе формирования и контроля навыков чтения на уроках русского языка. Оригинал анкеты составлен на русском языке, а затем переведен на немецкий язык (см. Приложение). Это сделано в целях того, чтобы облегчить учителям процесс ее заполнения. Итак, мы подошли к следующему этапу анкетирования, а именно, непосредственно к его проведению, о чем пойдет речь в следующей главе.

5.2.3. Проведение анкетирования

После завершения составления анкеты нам нужно было принять следующее важное решение о том, какой вид анкетирования мы хотим использовать. Перед нами стоял выбор рассылки анкет по почте или электронной почте, вручение и сбор анкет лично респондентам или же публикация их в интернете. Взвесив все за и против, мы

остановились на онлайн анкетировании. Следует отметить, что данный вид анкетирования имеет множество преимуществ. Во-первых, он позволяет в довольно короткие сроки охватить довольно большую группу людей. С учетом того, что некоторые респонденты проживают за пределами Вены, данный вид опроса в наибольшей степени удовлетворяет потребностям исследования. Во-вторых, онлайн анкетирование является довольно простым как в составлении, так и в заполнении. Создание подобной анкеты не занимает более часа. От респондентов требуется лишь доступ к интернету и несколько минут свободного времени. Важным фактом является также конфиденциальность предоставляемой информации, что легко обеспечивается с помощью онлайн опроса. Кроме того, процесс обработки данных занимает намного меньше времени, так как получаемая информация мгновенно обрабатывается и предоставляется организаторам анкетирования в форме таблиц или графиков.

Не менее важным этапом проведения анкетирования является пробная рассылка анкет нескольким участникам. Необходимость этого связана с тем, что составленная анкета может содержать неточности в формулировке вопросов, ошибки или же другие неясные моменты. Таким образом, пробный этап способствует выявлению и устранению всякого рода изъянов. Нами было выбрано несколько учителей, которым анкета была выслана заранее. Их задача состояла в том, чтобы внимательно изучить вопросы, а также варианты ответов, и затем сообщить обо всех неточностях, выявленных ими в результате ознакомления с анкетой. В результате мы получили очень полезную информацию о том, как мы можем улучшить анкету и изменить постановку некоторых вопросов. Безусловно, нами были учтены все советы респондентов, а некоторые содержащиеся неточности были устранены.

Следующий этап анкетирования состоял в рассылке анкет непосредственно учителям. В первую очередь, нам необходимо было найти контактную информацию потенциальных участников опроса, а также определить группу респондентов. Спустя некоторое время необходимая информация была найдена. Мы решили не ограничиваться лишь опросом учителей гимназий, а включить в анкетирование также разнообразные профессиональные школы. Таким образом, наш список состоял из более 60 учителей различных школ и регионов Австрии. Нами было составлено сообщение с общей информацией о целях исследования и задачах анкетирования. В нем также содержалась ссылка на веб-страницу, на которой была представлена наша анкета. Учителям необходимо лишь нажать на ссылку, чтобы перейти на нужную страницу.

Сообщение было незамедлительно отправлено потенциальным респондентам, и мы с нетерпением стали ждать результатов.

5.2.4. Анализ полученных данных

Вскоре после рассылки сообщений учителям нам стали поступать первые заполненные анкеты. К окончанию опроса в анкетировании приняло участие 17 учителей из различных школ и регионов Австрии. Попытаемся подробно проанализировать полученную информацию (см. Приложение).

Первый вопрос анкеты о том, в какой школе работают респонденты, позволил нам выяснить следующее:

- подавляющее число участников анкетирования (14 из 17) преподают в гимназии;
- один респондент работает в гимназии и коммерческой школе;
- один участник преподает в коммерческой школе;
- один учитель, заполнивший анкету, работает в туристической школе.

Приведенные выше данные свидетельствуют о том, что участники нашего анкетирования представляют собой довольно разнообразную группу учителей, работающих в различных типах школ. Однако в дальнейшем следует учитывать, что большинство респондентов преподают в гимназии, а следовательно, должны иметь схожую программу и конечные цели обучения русскому языку учащихся.

При помощи второго вопроса анкеты о статусе русского языка в данной школе мы смогли узнать информацию о том, что:

- шесть участников анкетирования преподают русский язык как предмет по выбору или обязательный предмет по выбору;
- в семи случаях русский имеет статус второго иностранного языка;
- в трех школах он изучается в качестве третьего иностранного языка;
- в одном случае русский является первым иностранным языком.

Полученные данные наглядно демонстрируют то, что русский язык имеет довольно различные статусы в австрийских школах. Они колеблются от предмета по выбору до первого иностранного языка. Можно предположить, что в каждом из этих случаев количество часов, отведенных на русский язык, будет значительно изменяться. Следовательно, конечные задачи и цели изучения предмета могут также претерпевать существенные изменения, что, безусловно, может оказать влияние на процесс

формирования и контроля навыков чтения учащихся. Данный факт мы попытаемся учесть в дальнейшем анализе.

Третий вопрос анкеты, посвященный тому, насколько важным является развитие навыков чтения на уроках русского языка для каждого отдельного респондента, выявил следующее:

- восемь респондентов высказали мнение о том, что развитие навыков чтения на их уроках имеет очень важную роль;
- восемь участников анкетирования считают, что развитие навыков чтения на уроках русского языка играет важную роль;
- в одном случае развитие навыков чтения имеет менее важную роль;
- среди участников анкетирования не обнаружилось тех, для кого развитие навыков чтения не имеет никакого значения.

Если мы проанализируем полученные ответы по этому вопросу более детально, то мы обнаружим, что важность развития навыков чтения напрямую зависит от статуса русского языка в школе. Большинство респондентов, в чьих школах русский имеет статус первого, второго или третьего иностранного языка, полагают, что навыки чтения играют важную или очень важную роль на их уроках. Учителя, которые преподают русский как предмет по выбору, склоны считать, что формирование навыков чтения имеет важное или менее важное значение. Таким образом, поступившие данные по этому вопросу свидетельствуют о различном отношении к формированию навыков чтения со стороны учителей русского языка. Очевидно, что этот факт не может не сказаться и на процессе контроля навыков чтения.

Следующий вопрос анкеты о том, какую конечную цель преследуют учителя в рамках формирования навыков чтения, продемонстрировал разнообразие мнений респондентов. Несмотря на этот факт, можно выявить некоторые особенности полученных данных:

- подавляющее большинство участников анкетирования (15 из 17) считают понимание прочитанного текста главной конечной целью обучения чтению учащихся;
- три респондента относят корректное произношение русских слов к важному навыку чтения;
- двое учителей затруднились точно указать конечную цель, которую они преследуют в рамках формирования навыков чтения.

Не смотря на кажущуюся однородность полученных результатов, следует отметить, что конечные цели развития навыков чтения существенно отличаются в каждом конкретном случае. Так, некоторые ставят своей задачей развитие у учащихся таких навыков чтения, чтобы они могли понять тексты уровня В2-С1 на знакомые темы. Очевидно, что это является нелегкой задачей и под силу лишь в тех условиях, когда на предмет выделяется достаточное количество часов. Как можно догадаться, респондент, давший данный ответ, преподает русский как первый иностранный язык.

Еще один респондент полагает, что по окончании его курса учащиеся должны уметь читать оригинальные тексты, используя словарь. Это также является довольно непростой задачей и требует больших усилий, как со стороны учителя, так и со стороны учащихся. Необходимо отметить, что учитель, высказавший данную точку зрения, преподает русский в качестве второго иностранного языка.

С другой стороны, некоторые участники анкетирования считают, что по окончании курса их учащиеся должны понимать простые тексты, при этом респондент не указывает, что понимается под словом «простые». Можно предположить, что учитель имеет в виду тексты на повседневную тематику, с которой учащиеся в какой-либо степени знакомы. В данном случае русский язык имеет статус третьего иностранного.

Таким образом, приведенная выше информация свидетельствует о том, что конечные цели обучения навыкам чтения существенно отличаются в каждом конкретном случае в зависимости от статуса русского языка в школе, а также от личного мнения учителя.

Пятый вопрос, посвященный типам текстов, которые учителя используют на уроках русского языка, выявил следующее:

- наибольшее распространение получают учебные тексты, так как все семнадцать респондентов выбрали данный вариант ответа;
- подавляющее большинство участников анкетирования (14 из 17) используют также адаптированные оригинальные тексты;
- лишь восемь учителей прибегают к аутентичным текстам на своих уроках.

После проведения детального анализа полученных данных можно отметить, что аутентичные тексты используются преимущественно в тех случаях, когда русский изучается в качестве первого, второго или третьего иностранного языка. Это легко объясняется тем, что в подобных случаях учителя имеют в распоряжении больше часов для обучения учащихся языку. Интересно отметить, что два респондента,

использующие аутентичные тексты, преподают русский в качестве предмета по выбору. Этот факт свидетельствует о том, что подход к обучению навыкам чтения является индивидуальным процессом и зависит от каждого учителя в отдельности.

Следующий вопрос анкеты о том, каким видам чтения учителя уделяют наибольшее внимание на уроках русского языка, позволил нам выявить информацию о том, что:

- большинство участников анкетирования (14 из 17) уделяют основное внимание ознакомительному чтению с пониманием главной идеи текста;
- девять респондентов высказали мнение о том, что для них не менее важную роль играет развитие навыков изучающего чтения с полным пониманием прочитанного текста;
- шесть учителей считают развитие навыков необходимых для поискового или просмотрового чтения не менее важной составляющей процесса обучения русскому языку.

Если мы проведем детальное исследование полученных данных, то мы сможем увидеть, что мнения учителей по этому вопросу не зависят от статуса русского языка в их школе, а скорее опираются на личную точку зрения респондентов. Очевидно, что учителя уделяют внимание развитию тех навыков, которые на их взгляд пригодятся учащимся в жизни. Смеем предположить, что использование определенных форм контроля напрямую зависит от тех видов чтения, которым учитель уделяет наибольшее внимание на уроках.

Седьмой вопрос анкеты посвящен непосредственно тому, какие стандартизированные формы контроля используют учителя на уроках русского языка. В связи с тем, что данный вопрос состоит из нескольких частей, мы попытаемся детально проанализировать каждый пункт.

Первый вопрос о том, как часто учителя русского языка используют задания множественного выбора для контроля навыков чтения учащихся, выявил следующее:

- большинство участников анкетирования (10 из 17) используют данную форму контроля лишь иногда;
- три респондента указали, что задания множественного выбора используют редко;
- лишь два учителя регулярно прибегают к подобной форме контроля навыков чтения;

- два респондента никогда не используют задания множественного выбора для проверки навыков чтения учащихся.

Интересным фактом является то, что согласно методической литературе данная форма контроля считается одним из самых распространенных методов проверки понимания прочитанного на уроках иностранного языка. Это объясняется тем, что задания множественного выбора идеально подходят для проверки различных навыков чтения учащихся в зависимости от характера построения вопроса, а также формулировки ответов. В связи с этим они довольно часто используются для контроля всех видов чтения. Однако, как показывают полученные в результате анкетирования данные, задания множественного выбора не входят в перечень самых востребованных методов проверки навыков чтения, хотя и не являются самыми редкими.

Второй вопрос о частоте использования заданий на определение верности высказываний продемонстрировал следующие результаты:

- большинство респондентов (10 из 17) иногда используют данную форму контроля;
- пять учителей русского языка регулярно обращаются к заданиям на определение верности высказываний;
- два участника анкетирования редко прибегают к подобным заданиям на своих уроках;
- среди учителей, участвующих в опросе, не обнаружилось тех, кто никогда не использует данную форму контроля.

Также как и в первом случае, задания на определение верности высказываний относятся к одной из самых распространенных форм контроля навыков чтения на уроках иностранного языка. Это связано с их универсальным характером и возможностью использования для проверки разнообразных навыков и видов чтения. Тем не менее, как показывают результаты анкетирования, учителя русского языка не относят данную форму контроля к наиболее распространенным методам проверки навыков чтения учащихся. Однако следует отметить, что задания на определение верности высказываний используются чаще на уроках русского языка по сравнению с тестами множественного выбора.

При помощи третьего вопроса о частоте использования заданий на установление соответствия мы выяснили следующее:

- большинство участников анкетирования (10 из 17) иногда прибегают к данной форме контроля;

- шесть респондентов редко используют подобные задания;
- один учитель никогда не обращается к заданиям на установление соответствия;
- среди учителей, участвующих в опросе, не обнаружилось тех, кто регулярно использует данную форму контроля.

Как и вышеупомянутые формы контроля, задания на установление соответствия входят в число наиболее популярных методов проверки навыков чтения на уроках иностранного языка. Главной причиной этого является относительная простота в их составлении и проверке, а также возможность использования для контроля различных навыков и видов чтения. Однако, как мы смогли выяснить в результате опроса, подобные задания не относятся к наиболее распространенным формам контроля навыков чтения на уроках русского языка.

Четвертый вопрос, посвященный проблеме использования такой формы контроля, как устные ответы на вопросы, помог нам выявить следующее:

- подавляющее большинство участников опроса (14 из 17) регулярно прибегают к данному виду заданий на своих уроках;
- три респондента иногда обращаются к подобному методу контроля навыков чтения;
- среди участников анкетирования не обнаружилось тех, кто никогда не использует или же редко использует устные ответы на вопросы в качестве метода контроля навыков чтения.

Как известно, устные ответы на вопросы являются, пожалуй, наиболее распространенными заданиями для контроля навыков чтения на уроках иностранного языка. Также как и вышеназванные формы проверки, они просты в составлении и позволяют быстро проконтролировать разнообразные навыки и виды чтения. Как показывают результаты анкетирования, ответы на вопросы относятся к наиболее часто употребляемым методам проверки навыков чтения на уроках русского языка. Все опрошенные учителя регулярно или, по крайней мере, иногда используют их.

Схожие результаты продемонстрировал вопрос о том, как часто участники опроса прибегают к ответам на вопросы в письменной форме:

- большинство респондентов (9 из 17) регулярно используют данный метод контроля;
- пять учителей иногда обращаются к подобным заданиям;
- три участника анкетирования редко используют ответы на вопросы в письменной форме;

- среди участников анкетирования не обнаружилось тех, кто никогда не использует письменные ответы на вопросы в качестве метода контроля навыков чтения.

Таким образом, согласно полученным результатам, ответы на вопросы в письменной форме несколько уступают устным ответам по частоте использования, хотя и являются одним из наиболее распространенных методов контроля навыков чтения на уроках русского языка.

Вопрос о частоте использования заданий на заполнение пропусков помог нам выявить следующее:

- десять участников анкетирования лишь иногда прибегают к данной форме контроля;
- четыре респондента регулярно используют данное задание в качестве контроля навыков чтения учащихся;
- два учителя редко обращаются к подобному методу контроля;
- один участник опроса никогда не использует его в своей практике.

По мнению многих методистов задания на заполнение пропусков довольно часто используются на уроках иностранных языков. Они позволяют довольно быстро и эффективно проверить навыки учащихся в ознакомительном и изучающем чтении. Однако, как показывают результаты опроса, большинство учителей русского языка довольно редко используют подобную форму контроля на своих уроках.

Седьмой вопрос о том, как часто используются клоуз-тесты на уроках русского языка, показал следующие результаты:

- большинство респондентов (8 из 17) редко используют данный метод контроля навыков чтения;
- шесть участников опроса иногда прибегают к подобного рода заданиям на своих уроках;
- три участника анкетирования никогда не используют клоуз-тесты;
- никто из респондентов не обращается к данным заданиям регулярно.

Результаты анкетирования по данному вопросу не являются удивительными. Клоуз-тесты довольно редко используются для проверки навыков чтения на уроках иностранных языков. Как известно, методисты имеют различные точки зрения по поводу данной формы контроля. Так, некоторые из них не считают клоуз-тесты подходящими для проверки навыков чтения, а скорее рекомендуют использовать их для контроля общей языковой компетенции учащихся. Таким образом, в данном случае

мы можем видеть проявление общей тенденции осторожного обращения с данными заданиями.

С помощью вопроса, касающегося заданий на изложение содержания текста, мы смогли выяснить следующее:

- шесть респондентов регулярно используют данную форму контроля;
- шесть участников опроса иногда прибегают к данному заданию на уроках русского языка;
- пять участников редко используют задания на изложение содержания текста;
- среди участников анкетирования не обнаружилось тех, кто никогда не использует данную форму контроля.

Очевидно, что данный метод контроля навыков чтения относится к одному из наиболее традиционных и часто употребляемых. Это объясняется тем, что он помогает не только проконтролировать понимание прочитанного текста, но и развивать навыки говорения. Результаты анкетирования также демонстрируют высокую частоту использования данной формы контроля на уроках русского языка.

В вопросе о частоте использования заданий на изложение содержания в письменной форме мнения учителей разделились:

- шесть участников опроса иногда используют подобные задания;
- пять респондентов редко прибегают к подобной форме контроля;
- четыре регулярно обращаются к ним на своих уроках;
- два учителя никогда не используют данные задания в качестве контроля навыков чтения.

Не смотря на разницу в точках зрения учителей, из вышеприведенных данных следует, что задания на изложение содержания текста в письменной форме довольно часто используются на уроках русского языка. Тем не менее, они явно уступают по своей частоте подобным заданиям в устной форме.

Следующий вопрос, посвященный частоте употребления заданий на установление правильной последовательности, продемонстрировал следующее:

- большинство участников опроса (10 из 17) иногда используют данную форму контроля;
- четыре респондента редко прибегают к подобным заданиям;
- два участника анкетирования никогда не обращаются к такого рода методам контроля;

- лишь один учитель регулярно использует задания на установление правильной последовательности.

Согласно методической литературе данная форма контроля довольно часто применяется в качестве метода проверки навыков чтения на уроках иностранных языков. Главным образом, она подходит для контроля изучающего чтения и необходимых для этого навыков. Как показывают результаты опроса, задания на установление правильной последовательности используются регулярно или иногда довольно большим количеством педагогов. Однако их нельзя причислить к наиболее распространенным формам контроля в рамках уроков русского языка.

Мнения учителей разделились при ответе на вопрос о частоте использования заданий на исправление ошибок для контроля навыков чтения:

- пять респондентов иногда прибегают к подобному методу проверки;
- пять участников опроса редко используют данные задания на уроках;
- три учителя регулярно обращаются к заданиям на исправление ошибок;
- четыре респондента никогда не используют данную форму контроля для проверки навыков чтения.

Результаты опроса по этому вопросу не являются неожиданными. Как указывают многие исследователи, задания на исправление ошибок могут использоваться для проверки навыков чтения, хотя и не относятся к наиболее распространенным формам контроля. Они применимы лишь для проверки изучающего чтения на микроуровне. Проведенное анкетирование показало, что задания на исправление ошибок не относятся к часто используемым формам контроля навыков чтения на уроках русского языка, хотя и применяется довольно часто некоторыми педагогами.

С помощью вопроса о частоте использования заданий на перенос информации мы смогли выявить следующее:

- восемь респондентов иногда прибегают к подобным заданиям;
- пять участников опроса редко используют данную форму контроля;
- три участника анкетирования регулярно обращаются к подобному методу контроля на своих уроках;
- один респондент никогда не использует данные задания.

Результаты опроса свидетельствуют о разделении мнений учителей также и по этому вопросу. Не смотря на относительную распространенность заданий на перенос информации, среди участников анкетирования обнаружили преподаватели, кто редко

или никогда не использует подобную форму контроля. С другой стороны, довольно большая группа педагогов довольно часто прибегает к данным заданиям.

Следующий вопрос о том, какие иные формы контроля навыков чтения используют учителя, носил открытый характер. Он позволил нам выяснить то, что один из участников анкетирования использует краткий пересказ текста на немецком языке для контроля навыков чтения. Кроме этого, один респондент прибегает к заданию на завершение высказываний, в которых начало или конец фразы отсутствует. В целом, большинство учителей не указали иных форм контроля, к которым они обращаются на уроках русского языка.

Девятый вопрос, посвященный неформальным методам контроля навыков чтения, включает несколько частей. Попытаемся проанализировать каждую из них более детально.

Первый интересующий нас вопрос касается частоты использования такого неформального метода контроля, как анализ ошибок учащихся, допущенных при чтении. Мы получили следующие результаты:

- шесть участников анкетирования редко прибегают к подобному неформальному методу контроля;
- пять респондентов регулярно используют данную форму контроля;
- четыре преподавателя иногда обращаются к данному методу в рамках обучения русскому языку;
- два участника опроса никогда не используют подобный метод.

Как известно, некоторые неформальные методы контроля требуют больших временных затрат не только на подготовку, но и на проведение. С этим связано и различие в точках зрения учителей, выявленное в результате анкетирования. Очевидно, что далеко не во всех школах русский язык имеет статус первого, второго или третьего иностранного языка. Соответственно, такие факторы, как период его изучения и количество часов, выделяемых на него, оказывают значительное влияние и на характер процесса обучения.

Вопрос относительно использования портфолио как метода контроля навыков чтения продемонстрировал следующее:

- восемь участников опроса редко используют подобный метод контроля;
- восемь респондентов никогда не обращаются к данной форме контроля;
- один учитель иногда прибегает к данному заданию;
- портфолио не используется регулярно не одним участником анкетирования.

Портфолио считается одним из наиболее распространенных неформальных методов контроля навыков чтения. Однако, как и некоторые другие неформальные методы, оно предполагает большой объем работы, как и со стороны учащихся, так и со стороны учителей. Это может служить одной из возможных причин, по которой данная форма контроля не находит своего применения на уроках русского языка.

Вопрос, посвященный использованию такого неформального метода контроля, как наблюдение на уроках русского языка, показал следующее:

- большинство участников опроса (11 из 17) иногда обращается к данному методу контроля;
- четыре респондента регулярно используют этот метод;
- два респондента редко обращаются к подобному методу;
- среди учителей не обнаружилось тех, кто никогда не использует этот метод контроля.

Согласно полученным данным, наблюдение можно причислить к одному из наиболее распространенных неформальных методов контроля навыков чтения, используемых на уроках русского языка. Это можно объяснить тем, что он является довольно экономичным и не требует особой подготовки. Его использование возможно практически при каждом задании на контроль чтения.

Вопрос о частоте использования самоконтроля в качестве метода контроля навыков чтения выявил довольно различные мнения:

- шесть респондентов регулярно применяют данный метод контроля;
- шесть участников опроса редко используют подобный метод;
- четыре преподавателя иногда обращаются к самоконтролю;
- один участник анкетирования никогда не применяет данный метод на своих уроках.

Различие мнений учителей по этому вопросу можно объяснить тем, что процесс самоконтроля учащихся довольно сложен в организации и проверке, может занимать довольно продолжительное время, и рассчитан на более продвинутые ступени обучения. Сеем предположить, что по этим причинам многие учителя русского языка не считают уместным использование подобной формы контроля на своих уроках.

Заключительным в данной группе является вопрос об использовании интервью для контроля навыков чтения. Мы получили следующие результаты:

- большинство респондентов (9 из 17) регулярно использует данный метод контроля;

- восемь участников опроса иногда применяют подобный метод;
- среди участников анкетирования не было выявлено тех, кто редко или никогда не использует интервью на своих уроках.

Результаты анкетирования по данному вопросу продемонстрировали довольно ожидаемые результаты. Распространенность этого метода контроля навыков чтения связана с тем, что он не требует больших временных затрат ни в подготовке, ни в проведении. Разговор с учеником возможен в любой ситуации и не требует выставления оценок или же принятия других важных решений. Однако, как считают многие методисты, он может оказать значительную помощь в развитии и контроле навыков чтения, выявить проблемы, а также указать на способ их решения.

С помощью последнего вопроса анкеты мы пытались выяснить, какие иные неформальные методы контроля навыков чтения применяются учителями на уроках русского языка. Как свидетельствуют полученные результаты, большинство респондентов не используют иные формы контроля. Лишь один участник опроса упоминает еще один метод контроля, суть которого заключается в том, что учащиеся слушают и исправляют ошибки друг друга.

5.3. Выводы

В заключении можно подвести некоторые итоги. Так, проведенный анализ учебных пособий по русскому языку выявил следующее:

- авторы используют довольно многообразные подходы к формированию и контролю навыков чтения;
- большинство из них уделяет существенное внимание данному виду речевой деятельности, включая в пособия тексты разнообразных жанров на различные тематики;
- лишь в некоторых пособиях встречаются аутентичные тексты, не прошедшие адаптацию,
- часть учебных пособий содержит задания на развитие и контроль лишь изучающего чтения и необходимых для этого навыков, однако, некоторые из них концентрируются на всех видах чтения;
- формы контроля навыков чтения, используемые в пособиях, существенно отличаются своим разнообразием, при этом, некоторые авторы прибегают лишь к нескольким из них, другие же обращаются к разнообразным методам.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что от правильного выбора учебного пособия во многом зависит успешность и эффективность работы с текстами на уроках русского языка. Не секрет, что любой урок, в первую очередь, основывается на используемом учебном пособии. Безусловно, учитель может и имеет право вмешиваться в этот процесс, несколько изменяя или корректируя подход его авторов. Тем не менее, смеем предположить, что выбор того или иного учебного пособия является важным методическим решением, которое будет предопределять характер процесса формирования и контроля навыков чтения.

Полученные в результате данные выявили интересные тенденции в подходе к формированию и контролю навыков чтения непосредственно учителей русского языка:

- принявшие в анкетировании учителя преподают в разнообразных типах школ Австрии, где русский имеет различные статусы, начиная от первого иностранного языка и заканчивая предметом по выбору;
- респонденты в целом согласны с важностью формирования навыков чтения у учащихся, а главной конечной целью обучения чтению для большинства из них выступает понимание текста;
- основная часть опрошенных использует учебные и адаптированные оригинальные тексты, а лишь некоторые - аутентичные;
- большинство респондентов высказывают мнение о том, что наибольшее внимание они уделяют развитию и контролю ознакомительного и изучающего чтения, при этом просмотровое или поисковое чтение не получает достаточного внимания;
- среди стандартизированных форм контроля наибольшее распространение получают такие традиционные методы контроля, как ответы на вопросы в письменной и устной форме, пересказ содержания текста в письменной и устной форме, а также некоторые более современные методы контроля: задания на определение верности высказываний, задания множественного выбора;
- большинство участников анкетирования довольно часто прибегают к таким неформальным методам контроля навыков чтения, как интервью и наблюдение.

Следует отметить, что результаты любого анкетирования всегда относительны и действительны лишь в данный момент и по отношению к данной группе людей. Тем не менее, мы вправе сделать некоторые выводы на основе полученных результатов. Во-первых, важным фактором не только для развития, но и для контроля навыков чтения являются типы используемых на занятиях текстов. Анкетирование показало, что

учителя русского языка довольно редко обращаются к оригинальным текстам, не прошедшим процесс адаптации. Можно предположить, что более активное вовлечение подобных текстов может повысить эффективность текстовой деятельности в целом и процесса контроля в частности. Во-вторых, согласно результатам анкетирования лишь два вида чтения получают достаточно внимания со стороны учителей русского языка, что также не может не сказаться на успешности обучения чтению. В-третьих, анализ полученных данных выявил, что учителя русского языка используют довольно традиционные формальные методы контроля, при этом упуская многие другие возможности по проверке навыков чтения. Как справедливо заметил один из участников опроса, это связано с тем, что преподаватели русского языка до последнего не были вовлечены в процесс разработки «Новой матуры» и мало знакомы со всеми существующими формами контроля. Данный факт также может привести к тому, что процесс проверки навыков чтения не будет столь эффективным и успешным. Таким образом, не вызывает сомнений необходимость ознакомления учителей русского языка со всеми современными возможностями контроля навыков чтения. Наконец, в результате проведенного анализа нам удалось выяснить, что большинство преподавателей регулярно прибегают лишь к двум неформальным методам контроля навыков чтения: интервью и наблюдение, при этом, не пользуясь всеми существующими возможностями. Сеем предположить, что расширение используемых неформальных форм контроля также может оказать благотворное влияние на процесс проверки навыков чтения, а тем самым повысить эффективность работы с текстами в целом.

6. Заключение

Подводя итог исследования, необходимо сделать ряд важных выводов.

Довольно часто процесс контроля навыков чтения вызывает трудности различного характера и оказывается неэффективным. Это можно объяснить следующими факторами.

Во-первых, процесс восприятия и понимания письменных текстов является сложным психологическим процессом, при котором перцептивная и смысловая переработка информации происходит мгновенно в сознании человека. По этой причине методистам пока не удалось выработать универсальное определение чтения, которое бы отражало все особенности такого комплексного понятия. Очевидным фактом является то, что сложность и многогранность чтения оказывает значительное влияние на процесс его контроля, вызывая различного рода трудности. Можно предположить, что знания различных моделей чтения, существующих теорий уровней понимания текстов, а также всех объективных и субъективных факторов, влияющих на процесс понимания, помогут учителям в организации более эффективной работы по контролю навыков чтения.

Во-вторых, чтение как объект контроля представляет собой очень сложное явление. С одной стороны, в процессе проверки учителю необходимо учитывать целый комплекс навыков и стратегий чтения, которые требуются человеку для осуществления успешной текстовой деятельности. С другой стороны, любой процесс контроля чтения должен опираться на классификацию различных видов чтения. Следует отметить, что некоторыми методистами предприняты попытки свести виды и навыки чтения в единую систему. На наш взгляд попытки эти полностью оправданы, так как любой вид чтения имеет в своей основе различные навыки. Принимая во внимание всю сложность и многогранность чтения как объекта контроля, можно сделать вывод о том, что только хорошо спланированная работа учителя может помочь преодолеть эти трудности. Методы и приемы этой работы могут значительно различаться в каждом отдельном случае, что требует от учителя большого терпения, труда и творческой фантазии.

В-третьих, сам процесс контроля является довольно комплексным явлением. Считаясь неотъемлемой частью учебного процесса в целом, он имеет особое значение для развития чтения, так как может оказывать на него существенное влияние. Следовательно, чем больше учителя знают о процессе контроля, тем более продуктивно и эффективно они могут его организовать. Для этого им, безусловно, окажется

полезной информация о различных его видах и требованиях к проведению. Кроме того, одним из важнейших решений для учителя является выбор адекватной формы проверки навыков учащихся. Как известно, существуют разнообразные способы контроля умений и навыков чтения, которые включают как формальные, так и неформальные методы. К сожалению, методисты затрудняются выделить наиболее эффективные формы контроля, удовлетворяющие всем необходимым требованиям. Каждая из них имеет свои достоинства и недостатки, которые каждый преподаватель должен непременно учитывать. В связи с этим, специалисты рекомендуют использовать как можно более разнообразные способы и приемы для контроля навыков чтения, а также быть осторожными с выводами, сделанными на основании полученных результатов.

В конечном итоге выбор той или иной формы контроля будет зависеть от каждой конкретной ситуации. При этом к решающим факторам будут относиться цели и задачи чтения, характер умений и навыков, подлежащих проверке. Наконец, формы контроля должны не просто соотноситься с теми или иными аспектами чтения, а отражать общую готовность учащихся к работе с текстами различного характера.

Обращаясь к контролю навыков чтения непосредственно на уроках русского языка, нам необходимо также подвести важные итоги. В результате анализа учебных пособий было выявлено, что их авторы используют довольно разнообразные подходы к формированию и контролю навыков чтения, не все из которых можно считать абсолютно эффективными. Таким образом, успешность процесса текстовой деятельности на уроках русского языка будет во многом зависеть от правильного выбора учебного пособия. Однако не следует забывать, что учитель имеет полное право вносить свои коррективы в процесс работы с текстами, несколько изменяя подход его авторов. В связи с этим, нам не менее интересна точка зрения учителей русского языка по этому вопросу.

Полученные в результате анкетирования данные выявили интересные тенденции в подходе к формированию и контролю навыков чтения непосредственно преподавателей русского языка. Так, мы установили, что учителя редко используют аутентичные тексты в процессе обучения языку, что не может не сказаться на успешности формирования и контроля навыков чтения. Следовательно, к одному из возможных способов повышения эффективности текстовой деятельности следует отнести более частое использование оригинальных текстов на уроках русского языка.

Кроме того, наибольшее внимание со стороны учителей получают лишь два вида чтения, что также может оказывать влияние на успешность процесса обучения чтению. С другой стороны, учителя русского языка регулярно прибегают к довольно традиционным формальным методам контроля, при этом, не используя многие существующие способы проверки навыков чтения. В целях повышения эффективности процесса контроля учителям русского языка необходимо быть ознакомленными со всеми современными возможностями проверки навыков чтения. Наконец, подавляющее большинство преподавателей регулярно обращаются лишь к двум неформальным методам контроля навыков чтения. Смеем предположить, что использование более разнообразных нестандартизированных способов контроля может оказать благотворное влияние на процесс проверки навыков чтения, и, соответственно, способствовать более успешной работе с текстами в целом.

Итак, учет всех этих положений позволит сделать процесс контроля максимально эффективным как для учителей русского языка, так и для их учащихся.

7. Библиографический список

- Артемов В.А. 1969. *Психология обучения иностранным языкам*. Москва: Просвещение.
- Гез Н.И.; Ляховицкий М.В. 1982. *Методика преподавания английского языка в средней школе*. Москва: Высшая школа.
- Дридзе Т.М. 1984. *Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации*. Москва: Наука.
- Жинкин Н.И. 1958. *Механизмы речи*. Москва: Академия педагогических наук РСФСР.
- Клычникова З.И. 1983. *Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке*. Москва: Просвещение.
- Миньяр-Белоручев Р.С. 1990. *Методика обучению французскому языку*. Москва: Просвещение.
- Миролубов А.А.; Парахина А.В., под ред. 1984. *Общая методика преподавания иностранного языка в средних специальных учебных заведениях*. Москва: Высшая школа.
- Смирнов А.А. 1966. *Проблемы психологии памяти*. Москва: Просвещение.
- Соколов А. Н. 1968. *Внутренняя речь и мышление*. Москва: Просвещение.
- Фоломкина С.К. 1987. *Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом ВУЗе: Учебно-методическое пособие для ВУЗов*. Москва: Высшая школа.
- Alderson, J. Charles. 2000. *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. Charles; Clapham, Caroline; Wall, Dianne. 1995. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, Lyle F.; Palmer, Adrian S. 1996. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bernhardt, Elizabeth B. 1993. *Reading development in a second language: theoretical, empirical, and classroom perspectives*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Brown, H. Douglas. 2009. *Language assessment: principles and classroom practices*. White Plains, NY: Pearson Longman.
- Carver, R.P. 1997. „Reading for one second, one minute, or one year from the perspective of reading theory”. *Scientific Studies of Reading*, 1 (1), 3-43.

- Gassner, Otmar; Mewald, Claudia; Sigott, Guenther. 2007. "Testing reading: specifications for the E8-standards reading test." http://www.uni-klu.ac.at/ltc/downloads/LTC_Technical_Report_2.pdf (8 May 2011).
- Gibson, Eleanor Jack; Levin, Harry. 1980. *Die Psychologie des Lesens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grabe, William. 2009. *Reading in a second language: moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, William; Stoller Fredricka L. 2002. *Teaching and researching reading*. Harlow: Longman.
- Hood, Susan. 1996. *Reading*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Khalifa, Hanan; Weir, Cyril J. 2009. *Examining reading: research and practice in assessing second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koda, Keiko. 2005. *Insights into second language reading: a cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McKay, Penny. 2006. *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNamara, Timothy F. 2000. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Messick, S. 1989. "Validity". In R. L. Linn (ed.). *Educational measurement*. New York: Macmillan, 13-103.
- Nation, Ian S. P. 2009. *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York: Routledge.
- Nuttall, Christine E. 1996. *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann English Language Teaching.
- O'Malley, J. Michael; Pierce, Lorraine Valdez. 2009. *Authentic assessment for English language learners: practical approaches for teachers*. MA: Pearson Education.
- Rayner, Keith; Pollatsek, Alexander. 1989. *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Silberstein, Sandra. 1994. *Techniques and resources in teaching reading*. New York: Oxford University Press.
- Snow, C.; Burns, S.; Griffin, P. 2005. *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Urquhart, Alexander H.; Weir, Cyril J. 1998. *Reading in a second language: process, product and practice*. Essex: Pearson Education Limited.

Учебные пособия

- Adler, Iris, et al. 2009. *Privet! 1: Schülerbuch für den Russischunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Adler, Irma, et al. 2005. *Most 1: modernes Russisch*. Stuttgart: Klett, Verl. für Wissen und Bildung.
- Adler, Irma, et al. 1998. *Most 2: modernes Russisch*. Stuttgart: Klett, Verl. für Wissen und Bildung.
- Atze, Charlotte. 2009. *Dialog 1. Russisch für Anfänger*. Berlin: Cornelsen.
- Atze, Charlotte. 2006. *Dialog 2. Russisch für Fortgeschrittene*. Berlin: Cornelsen.
- Loos, Harald; Berditschewski, Anatoli. 2007. *Proekty: ein Russischlehrwerk für Beruf und Alltag*. München: Hueber
- Sokolowa, Ludmila; Zeller, Heiner. 2001. *Ključī 1: ein Russischlehrwerk für Erwachsene*. München: Hueber.
- Sokolowa, Ludmila; Zeller, Heiner. 2003. *Ključī 2: ein Russischlehrwerk für Erwachsene*. München: Hueber.
- Wolter, Maja, et al. 2006. *Privet! 2: Russisches Lehrbuch für Fortgeschrittene*. Berlin: Cornelsen.

8. Приложение

8.1. Учебные пособия

«Проекты»

Город Белых ночей

Урок 13

13 Город Белых ночей

А



1 Господин Хохштрассер хочет обменять деньги в обменном пункте в гостинице.

- Добрый день! Я хотел бы обменять немецкие марки.
- Добрый день! Пожалуйста. Сколько вы хотите обменять?
- Двести марок.
- Пожалуйста.
- Сколько сегодня стоят немецкие марки?
- 2 850 рублей. Вот, пожалуйста, пятьдесят, сто, сто пятьдесят, двести, двести пятьдесят тысяч, двести шестьдесят, двести семьдесят, двести восемьдесят тысяч и ещё пять тысяч: двести восемьдесят пять тысяч рублей. Так вас устроит?
- Да, спасибо. Скажите, пожалуйста, как вы работаете?
- Ежедневно с восьми до шести часов вечера.
- Ежедневно до шести часов?
- Да, и в воскресенье тоже. Пожалуйста, ваша квитанция.

- Простите, ещё один вопрос. Здесь есть почта?
- Да, на втором этаже.
- Большое спасибо. До свидания.
- Всего доброго!



- 2 Вы, конечно, поняли разговор.
1. Сколько марок хочет обменять господин Хохштрассер?
 2. Сколько стоит сегодня немецкая марка?
 3. Как работает обменный пункт?
 4. В гостинице есть почта?
 5. В гостинице есть аптека?



Людмила Петрушевская

1



Нос

(отрывки из сказки)

1

В одном городе жила очень красивая девушка по имени¹ Нина. У неё были ... *кудрявые* волосы, большие синие, как море, глаза, огромный нос и прекрасные белые *зубы*...

¹ её имя было

2

Однажды Нина собрала все деньги, какие у неё были, и пошла к врачу. Она сказала:

– В этом городе у меня *никого* нет. Я сама зарабатываю себе на жизнь, а мои мама и папа живут далеко, и я не могу просить у них денег, они и сами небогатые. Вот все мои деньги. Сделайте мне маленький нос! Когда я родилась, мои родители ... не *позвали*² на праздник старого колдуна³, который жил в лесу. Когда он узнал, что его не *позвали*, он *страшно обиделся*⁴ и сказал, что он сделает мне очень важный ... подарок. И с тех пор⁵ у меня стал расти нос. Когда мои родители пошли *упрашивать*⁶ колдуна, он сказал, что, если у меня будет маленький нос и я стану *красавицей*, меня полюбит любой *подлец*⁷, а так меня полюбит единственный человек в мире ...

² не пригласили

³ Hexenmeister

⁴ wurde sehr böse

⁵ с того времени

⁶ просить

⁷ Schuft

Теперь я выросла, я работаю ... Но счастья у меня нет. Врач сказал ей:

Я тут *бессилён*⁸. Поёдете¹ в другой город. Там живёт *волшебник*, может быть, он вам поможет.

⁸ ничего не могу сделать

3

Девушка поехала в другой город. В одном купе с ней ехал бедно *одетый* молодой человек, который читал *толстую* книгу. Он не *обратил* на Нину *никакого внимания*. ... ночью поезд сильно *тряхнуло*⁹, и ... Нина *упала* с *верхней полки*¹⁰. Она ... *очнулась*¹¹ на руках у молодого человека.

⁹ ruckelte stark

¹⁰ fiel vom oberen Schlafplatz

¹¹ kam zu sich

Он сказал ей:

– Хорошо, что я не спал и успел вас *поймать*¹².

¹² Sie auffangen konnte

– Спасибо вам, молодой человек², – сказала Нина...

4

Когда Нина приехала в другой город, она пошла к волшебнику. Это был симпатичный молодой человек. Она сказала, что чувствует себя несчастной и очень одинокой, потому что у неё огромный нос. Нина сказала волшебнику, что была у врача, но врач не мог ей помочь. Она попросила волшебника помочь ей. Волшебник помог ей, но за это³ взял у неё большой палец *правой* руки. Так Нина стала *красавицей*, но без одного пальца.

5
Теперь почти все молодые люди были влюблены в неё. Её приглашали на
35 все праздники, ей дарили цветы. Один богатый граф даже хотел *жениться*
на ней. Но Нина не хотела *выходить замуж*. Она всё время думала о том
молодом человеке, который *спас* её в поезде и которого она полюбила.
Нина была *парикмахером*. Но без одного пальца она не могла работать по
своей профессии. Поэтому она стала работать *уборщицей*. Когда Нина за-
40 работала немного денег, она опять поехала к волшебнику, чтобы узнать ад-
рес того молодого человека из поезда.

6
Она сказала ему:
– Возьмите все мои деньги, но скажите мне, где найти⁴ моего *мило-*
го.
45 – Хорошо, – сказал волшебник, – возвратите¹³ мне мой нос и возь-
мите *прежний*¹⁴, тогда скажу.
– Нет, – ответила Нина, – просите что хотите, только не это.
– *Лáдно*, – сказал волшебник, – придётся¹⁵ взять у вас ещё один
палец на правой руке, ...
50 – Хорошо, – ответила девушка...
– Адрес его такой: он живёт в вашем городе, улица Правой руки,
дом два, на чердаке¹⁶...



Людмила Петрушевская

13 дайте

14 ваш старый нос

15 нужно будет

16 Dachboden



7
Нина ... приехала в свой город и разыскала¹⁷ тот дом. Она *вошла* к
своему милому на чердак и спросила:
55 – Вы меня узнаете?
– Нет, – сказал он.
– *Пóмните*, ... вы ещё подхватили меня *на руки*¹⁸, когда я упала с
*вёрхней пóлки*¹⁹?
– Нет, это были не вы, – ответил её милый. – У той девушки было ...
60 другое лицо. Она была такая смешная!
Нина не знала, что ей ещё сказать⁵, и ушла. Но каждый день она
приходила на улицу Правой руки, чтобы взглянуть²⁰ на *окошко*²¹ мо-
лодого человека.

17 нашла

18 haben mich aufgefangen

19 vom oberen Schlafplatz fiel

20 посмотреть 21 окно



8

Однажды Нина узнала, что её милый очень *болен*, и, наверно, скоро умрёт.

65 И она третий раз поехала к волшебнику. Она *отдала* ему свой прекрасный маленький нос, чтобы спасти жизнь своего милого.

Теперь у неё был огромный нос, не было двух²² пальцев на правой руке, и она больше не надеялась найти своё счастье. Но когда она вошла к своему милому, она увидела, что он *здоров*.

22 ср. два

9

70 – А, это вы! – воскликнул²³ он. – Приятно ... снова вас увидеть... Смешней вашего лица я не видел *нигде*⁶. Вас так легко не забудешь²⁴.

23 громко сказал

Нина *засмеялась* и *заплакала* сразу...

– Что вы *плачете*⁷? – поинтересовался молодой человек. – Не хотите ли выйти за меня замуж?

24 kann man Sie nicht vergessen

Нина ответила:

– Я ведь не та, что была²⁵.

25 я теперь другая

И она стащила... перчатку²⁶ с правой руки.

26 zog den Handschuh ... aus

– Это? Это *ерунда*, – сказал молодой человек. – Меня зовут Анисим, и я врач... Вот примите...

80

Нина приняла маленькую *ложку*²⁷ *лекарства*, и её правая рука стала ... как прежде²⁸...

27 Teelöffel

28 раньше

И Нина *вскоре*²⁹ вышла замуж за своего милого Анисима и родила ему множество³⁰ смешных *детей*.

29 скоро

30 у неё родилось много ...

Языковой комментарий к тексту

¹ Поедете в другой город – Sie müssen in eine andere Stadt fahren (Am besten, Sie fahren ...)

² молодой человек – форма обращения к молодым мужчинам

³ за это – dafür (für das)

⁴ Скажите, где найти ... = скажите, где я могу найти ...

⁵ ... не знала, что ей ещё сказать = ... не знала, что она может сказать

⁶ ... смешней вашего лица я не видел нигде = я нигде не видел лица, которое выглядит смешней, чем ваше

⁷ Что вы плачете? – Почему вы плачете?

Работаем над текстом

2

В тексте 9 частей. Какие из них можно озаглавить так?

 Адрес (6)

Прекрасная уборщица
История Нины
Встреча в поезде
Необычная внешность

Красавица без одного пальца
Счастье
Первый раз на улице Правой руки
Нина хочет спасти своего милого

3

Найдите в тексте ответы на следующие вопросы.

Почему

- у Нины вырос огромный нос? – Нина каждый день приходила на улицу Правой руки?
- Нина чувствовала себя несчастной? – Нина засмеялась и заплакала, когда вошла к своему милому?
- она не хотела выходить замуж за графа?
- Нина второй раз поехала к волшебнику?
- она отдала волшебнику свой маленький нос?

4

Опишите ситуации, в которых были сказаны¹ эти слова.

¹ gebraucht wurden

 «Придётся взять (я должен буду взять) у вас ещё один палец».

Эти слова сказал молодой волшебник, когда Нина второй раз приехала к нему. Она хотела узнать адрес молодого человека. Волшебник хотел, чтобы за адрес она отдала ему свой маленький нос. Но Нина не хотела отдавать свой прекрасный нос. Тогда волшебник сказал ей эти слова.

1. «И с тех пор у меня начал расти нос».
2. «Нет, это были не вы».
3. «Я ... не та, что была».
4. «Это? Это ерунда».

5

Коротко расскажите, о чём говорится в сказке.

Выберите для этого высказывания, которые вы считаете правильными.

1. Действие происходит
 - а) в наши дни,
 - б) в прошлом веке,
 - в) неизвестно когда;
 - а) в одном большом городе,
 - б) в двух больших городах,
 - в) в маленькой деревне.
2. Это произведение
 - а) о роли профессии в жизни каждого человека,
 - б) о смысле жизни,
 - в) о значении любви в жизни каждого человека.

3. Главная мысль произведения:

- а) для каждого есть единственный человек в мире, которого нужно найти,
- б) только у красивых девушек есть счастье в любви,
- в) человек может быть счастливым и без любви.

Работаем над языковым материалом

6



Произносите правильно.

[в]
никогó
ничегó
сегóдня
тогó

[цə]
старáться
женíться
волновáться
положítься

[а]
отдáть
одéтый
обратítь (внимáние)
здорóв

7

Сравните и переведите слова одного корня.

дaть/ дaвать
зaдaть/ зaдaвать
отдaть/ отдaвать
создaть/ создaвать
продaть/ продaвать

бyть
бyвать (так не бывает)
побyвать

брaть
выбрaть/выбирaть
собрaть/собрaть
убрaть/ убирaть
уборщицa

8

Скажите, кто *поженился*, кто на ком женился, кто за кого вышел замуж.



Нина вышла замуж за Анисима. Анисим женился на Нине.
Нина и Анисим поженились. Теперь они муж и жена.



Рита и Борис



Света и Вадим



Марина и Олег



1

Прочитайте без словаря.

КНИЖНИК

Отец Виталия был дипломатом, а мама – домашней хозяйкой. Родители любили и **баловали** мальчика. 10 лет семья жила за границей. Так Виталик познакомился с четырьмя странами и **научился** говорить на четырёх языках. Семья часто переезжала, поэтому друзей у Виталика не было. Друзей ему **заменяли** книги из большой библиотеки отца.

И вдруг всё **изменилось**. Виталику было 13 лет, когда Советский Союз **распался**¹. Отец потерял работу и все свои деньги в банке². Он тяжело заболел. В **больнице** папа влюбился в женщину-врача и сказал жене и сыну, что хочет вместе с ней уехать из Москвы и начать новую жизнь.

Мама целыми днями лежала, ни с кем не разговаривая. Продукты кончались, денег не было. И тогда Виталик взял несколько книг из библиотеки отца и пошёл к метро. Ему было **очень стыдно** стоять около метро с книгами, но, к счастью, он быстро продал их. Виталик ещё несколько раз продавал книги около метро. Он познакомился с мальчишками-продавцами и стал ездить с ними на электричках, продавая телепрограммы, популярные журналы и скандальные газеты. Он уставал, но был **счастлив**: мама больше не лежала, она помогала ему.

¹ партнёр – работать вместе (парой)

Через два года Виталик и его взрослый напарник¹ Степан купили место в большом охраняемом универмаге и открыли книжный киоск.

Каждый день, даже в воскресенье³, Виталий встаёт в 6 часов и бежит покупать журналы и газеты для киоска. Купив **свежие** газеты, он **спешит** в школу. До обеда в киоске работает Степан или мама, а после обеда – Виталий. Домой он **возвращается** вечером, а нужно ещё учить уроки...

Каждую свободную минуту Виталий изучает **справочники**: он хочет знать спрос, знать все **новинки**. После окончания школы Виталий собирается поступать в полиграфический институт. Он мечтает когда-нибудь открыть своё **издательство**.

(по мотивам рассказа К. Авдеевой «Книжник», «Спутник» 5/1995)

Комментарий к тексту

- ① В 1991 – 1992 годах Советский Союз распался. Азербайджан, Армения, Беларусь, Грузия, Казахстан, Кыргызстан, Латвия, Литва, Молдова, Россия, Таджикистан, Туркменистан, Узбекистан, Украина и Эстония стали самостоятельными государствами.
- ② Отец потерял деньги в банке в результате гиперинфляции, которая началась после распада Советского Союза.
- ③ Большие универмаги в России открыты и в воскресенье.

Работаем над текстом

2

Ответьте на вопросы.



Почему

- у Виталия в детстве не было друзей;
- вдруг всё изменилось в жизни Виталия;
- Виталий стал продавать книги, газеты и журналы;
- он каждый день встаёт в 6 часов;
- Виталий каждую свободную минуту изучает справочники;
- он собирается поступать в полиграфический институт?

3

Расскажите от лица матери Виталия историю её сына.

Мой муж был дипломатом ...
Мы жили за границей ...
Когда мой муж ушёл от нас ...
И тогда мой сын Виталий ...

4

Выберите правильный ответ.

Автор хочет сказать своим рассказом, что в трудной ситуации каждый должен

а) надеяться на помощь хороших людей
б) положиться на себя
в) ждать помощи от государства
г) надеяться на счастливый случай¹.

¹ Zufall



Аппетит и здоровье



Об одном известном русском враче рассказывают такую историю. Однажды этот врач посетил одного своего пациента, которому две недели назад велел соблюдать диету. Этот пожилой мужчина был очень толстым, мало двигался, любил хорошо поесть, и в последние годы плохо себя чувствовал. Он жаловался на боли в животе, на плохой сон, говорил, что в последнее время думает о смерти. В прошлый раз он пообещал доктору есть поменьше, но в душе не верил, что причина болезни может быть в еде.

Он ведь всегда жил по принципу:

„Если вкусно, значит полезно. От одной хорошей отбивной ещё никто не умерал“. Но доктор был строг, и больной обещал потерпеть, чтобы выздороветь.

Врач осмотрел больного, послушал сердце и сказал, что больной не выполняет его требований. Сегодня утром, например, он, несмотря на запрет, ел яйца.

Больной был очень удивлён:

- Дорогой доктор, я действительно съел сегодня на завтрак два варёных яйца, но неужели это можно узнать по пульсу?
- Конечно, ведь в яйце есть вещества, которые изменяют пульс.

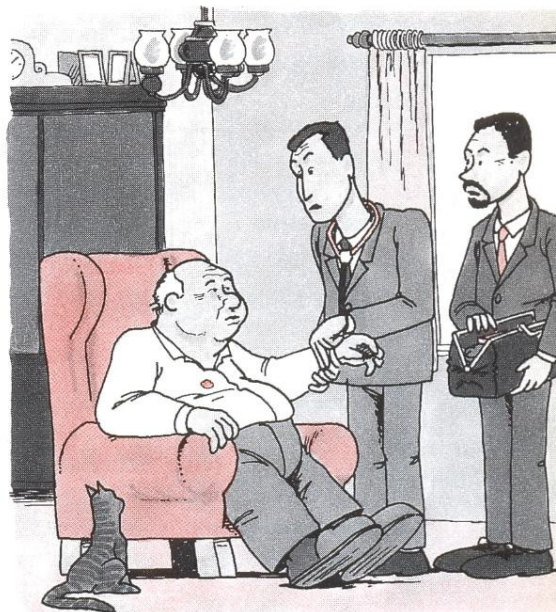
Под большим впечатлением от искусства врача больной ещё раз пообещал не нарушать диету.

Когда врач вышел на улицу, его помощник сказал под впечатлением от услышанного разговора:

- Это просто чудо: узнать по пульсу, что больной ел яйца!

Доктор засмеялся:

- Ах, молодой человек. В этом нет ничего необыкновенного. У нашего больного яйцо было на рубашке.



Упражнение 5

Ответьте на вопросы.

1. На что жаловался больной?
2. В чём была причина болезни?
3. Как доктор узнал, что больной нарушал диету?

«Ключи 1»

он работа-л
она работа-ла
оно работа-ло

они работа-ли



Die Bildung des Präteritums ist im Russischen ganz einfach. Bei den Verben auf -ТЬ im Infinitiv (z.B. рабóтать) wird die Endung vom Stamm рабóта- abgetrennt und durch die Präteritumendung ersetzt. Wenn von einem Mann die Rede ist, heißt es он рабóта-л, bei einer Frau она рабóта-ла, sächlich оно рабóта-ло und der Plural – *sie haben gearbeitet* – ist für alle drei Geschlechter gleich: они рабóта-ли. Mehr Formen müssen Sie nicht lernen. Allerdings müssen Sie auch beim Präteritum wieder die Aspekte beachten, um den Unterschied zwischen *arbeitete* – *hat gearbeitet* – *hatte gearbeitet* korrekt ausdrücken zu können. Mehr dazu auf Seite 114.

➔ 2 Забывал или забыл?

Setzen Sie die Verben im richtigen Aspekt ein.

1. Моя подруга всё _____. Вчера мы хотели пойти в театр, а она _____ билеты. Когда я ей об этом говорю, она очень обижается.

забывать / забыть

2. – Ты не забыла, что мы завтра идём в гости?

– Нет, не забыла. Только вот не знаю, что мы _____.

дарить / подарить

Каждый год мы _____ конфеты.

Может, в этом году _____ интересную книгу?

Марина же любит читать.



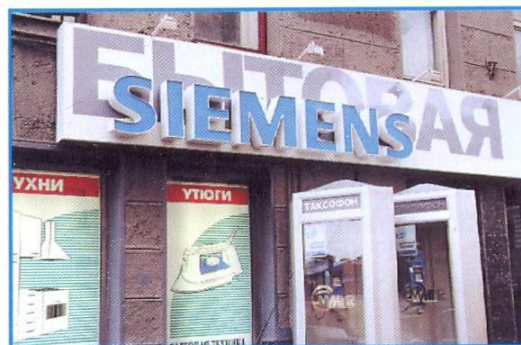
Спасибо вам за приглашение

Текст



Игорь Горшков – представитель фирмы «Сименс» в Москве. «Сименс» и в России довольно успешно продаёт бытовую технику: стиральные машины, холодильники, кофеварки, пылесосы, утюги и т. д.

- 5 По профессии Игорь – экономист. Раньше он работал доцентом в институте экономики. Они с женой и с
10 детьми жили в двухкомнатной квартире. У них были «Жигули», шестая модель. Сейчас Игорь с Валентиной, Дашей и Стасом живут в четырёх-
комнатной квартире, в «сталинском»
15 доме на проспекте Мира. Как у Стаса так и у Даши своя комната. Родители



раньше спали на диване в большой комнате; сейчас у них спальня. Смотреть телевизор, есть и принимать

102 сто два

20 гостей можно в большой комнате.
Недавно Игорь купил машину, о
которой он долго мечтал: «Ауди сто».
Валентина Горшкова работает
учительницей русского языка во
25 французской школе в Москве. Игорь
зарабатывает чистыми тысяча пятьсот
евро в месяц; Валентина получает
семьсот евро. (Подумайте о зарплате
Надежды Георгиевны из шестого
30 урока!)
На брифинге в Мюнхене Игорь работал
в одной группе с Мартином Хаузером
из Эйзенаха. Мартин раньше, во время
ГДР, работал бухгалтером на
35 автомобильном заводе «Вартбург».
Сейчас он на подготовке: он будет

представителем фирмы «Сименс» в
Сибири. Скоро фирма направит его в
Новосибирск.
Игорь и Мартин хорошо понимают 40
друг друга. Игорь дома рассказывал о
Мартине. Тогда Валентина спросила:
«А почему ты не пригласишь его?»
Неделя в Москве – это будет 45
подготовка не хуже, чем ваши вечные
семинары в Германии!»
Игорь сразу позвонил Мартину в
Эйзенах. Мартин был в восторге.
«С удовольствием приеду в Москву!
Ты мне, наверное, покажешь Москву 50
намного лучше, чем любой
экскурсовод. Спасибо вам за
приглашение!»

бытовой, -ая, -ое	Haushalts-	показывать/	zeigen
вам	Ihnen, euch	показать	
вечный, -ая, -ое	ewig	покажу, покажешь, покажут	
(в) восторге	(in) Entzücken, begeistert	представитель (m.)	Vertreter, Repräsentant
во время	während, zur Zeit (von)	проспект	(breite Pracht-)Straße
°ГДР (Германская Демократическая Республика)	DDR (Deutsche Demokratische Republik)	рассказывать/	erzählen
довольно	ziemlich	рассказать	
°Жигули	russische Automarke	расскажу, расскажешь, расскажут	
и т. д. (и так далее)	usw. (und so weiter)	спальня	Schlafzimmer
°кофеварка	Kaffeemaschine	°сталинский,	Stalin-
любой, -ая, -ое	jeder beliebige	-ая, -ое	
мир	Welt; Frieden	успешно	erfolgreich
°направлять/направить	schicken, entsenden	°утюг	Bügeleisen
направлю, направишь, направят		французский,	französisch
		-ая, -ое	
		чистыми	hier: (rein) netto
		шестой, -ая, -ое	sechster
		экскурсовод	Fremdenführer

3 Раньше и теперь

AB Как жили Горшковы раньше и как живут теперь? a) Schreiben Sie die Infos aus dem Text
2-4 in zwei Spalten auf. b) Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit Ihrer Nachbarin/Ihrem Nachbarn.

раньше	теперь

→← 4 Статистика

- a) Сколько зарабатывает Игорь? А Валентина? Сколько это будет в евро? Vergleichen Sie die Einkünfte mit Ihrem Einkommen.
- b) Вы можете позвонить в банк и узнать курс рубля. Сколько зарабатывают Горшковы и сколько Надежда Георгиевна (Урок 6)? Vergleichen Sie.
- c) Как вы думаете, сколько процентов в России живут как Горшковы? Vergleichen Sie Ihre Schätzung mit der Statistik rechts. Wer lag am nächsten? Auch wenn Sie viele der Wörter nicht kennen, können Sie erraten, was die Zahlen aussagen.

Статистика (данные за 1999 г.)

бедные	–	57,6%
(доход менее 1050 руб.)		
малообеспеченные	–	25,6%
(доход от 2 до 3 тыс. руб.)		
средний класс	–	13,0%
(доход от 3 до 7 тыс. руб.)		
состоятельные	–	4,0%
(доход от 7 тыс. руб.)		

→← 5 Да или нет?

AB
5/6

да	нет	Haben Sie den Text aufmerksam gelesen? Kreuzen Sie an.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. Игорь – представитель фирмы «Бош» в Москве.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Он экономист.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Раньше Игорь работал в институте.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Недавно они купили «Тойоту».
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Раньше они жили в сталинском доме.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Теперь они живут в хрущёвском доме.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. Раньше у них было только две комнаты.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Теперь у них две детских, гостиная ¹ и спальня.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. На брифинге в Москве Игорь работал вместе с Мартином Хаузером.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. Мартин работал раньше инженером на заводе «Вартбург».
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. Скоро он будет представителем фирмы «Сименс» в России.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. Скоро Мартин приедет в Москву.

¹Gästezimmer

→← 6 Мартин Хаузер

AB
7

- Что вы можете рассказать о нём? Notieren Sie sich zunächst Stichwörter und unterhalten Sie sich dann mit Ihrer Partnerin/ Ihrem Partner über Martin Hauser.

104 сто четыре



21 Как взять¹ таможенный барьер



AB
20-22

a) Lesen Sie den Text. Sie brauchen nicht jedes Wort zu verstehen, um die Fragen zu beantworten. Wissen müssen Sie aber, was ГТК РФ heißt: Государственный таможенный комитет Российской Федерации (Staatliches Zollkomitee der Russischen Föderation). Таможня ist das Zollamt.

b) Von welchem Problem ist die Rede?



☐ безработица

☐ долги по зарплате учителям

☐ плохая работа таможни

☐ низкая зарплата учителей

c) Auf welche Fragen gibt der Text eine Antwort? Kreuzen Sie an.

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | 1. После десяти лет реформ ульяновская таможня работает лучше? |
| <input type="checkbox"/> | 2. Трудно ли школам и институтам получить учебную литературу из Германии? |
| <input type="checkbox"/> | 3. Почему Н. просил ² не называть ³ его имени? |
| <input type="checkbox"/> | 4. А может ли быть по-другому? |
| <input type="checkbox"/> | 5. Почему Н. помогает учителям? |
| <input type="checkbox"/> | 6. Кто сказал: «Я здесь стою и не могу иначе ⁴ !»? |

¹nehmen ²bitten ³nennen ⁴anders

d) А вы знаете, кто это сказал?

Как взять таможенный барьер

Реформы не затронули провинциальную систему правового беспредела.

Эти страшные служебные тайны таможни мне поведал сотрудник ульяновского регионального управления ГТК РФ Н. Он просил не называть его полного имени.

Удивительно, но факт: десять лет реформ и мирного сосуществования с Западом абсолютно не затронули таможенную систему.

Ни руководство ульяновских вузов, ни лекторы DAAD, как правило, не могут убедить заинструктированных таможенников, что литература, посылаемая институтом Гёте или «Inter Nationes», не предназначена для коммерческого использования.

«По-настоящему увлеченные школьные учителя и препода-

ватели вузов готовы отдать за новые немецкие учебники последние деньги.»

С ним согласна учитель немецкого языка средней школы № 85 Галина М. Мы долго не могли поверить, что эту великолепную литературу мы получаем совершенно бесплатно.

«Некоторые наши педагоги работают в школе по двадцать и больше лет», рассказывает завуч Владимир Б. «От этих книг они были просто в восторге! Но что мне пришлось переживать за этот восторг на таможне! Получать последний пакет я пошел только после официального заявления областного управления образования, что в нашей школе зарплата не выплачивалась последние шесть месяцев. А не то пришлось бы очень раскошелиться за подарки немецких друзей.»

Знакомый нам Н. – единственный, кто консультирует педагогов абсолютно бесплатно.

Учителя отдают за новые немецкие учебники последние деньги.

А может ли быть по-другому? Н. не верит, что в обозримом будущем положение на ульяновской таможне может кардинально измениться.

«Почему тогда вы помогаете учителям?» спросил я его.

Он улыбнулся. «Я в школе изучал немецкий. Нам рассказывали, один умный немец сказал: «Я здесь стою и не могу иначе!» Хорошие слова. Жаль, не помню, чьи. Но, может, другие узнают. И запомнят.»

«Ключи 2»

→← 22 Стажёры¹ – практиканты

АВ а) Прочитайте. Каких слов не хватает?
20–23

Германия _____ (1) практически со всеми регионами России. Германские компании заинтересованы в том, чтобы принять как можно _____ (2) российских стажёров в самых разных сферах экономики. Немецкие эксперты _____ (3) в том, что немецкие инвестиции в российскую экономику будут _____ (4). Немецкие бизнесмены знакомятся с молодыми российскими менеджерами и получают объективную информацию о ситуации в _____ (5).

Представитель Общества имени Карла Дуйсберга Рональд Шульц считает, _____ (6) у нас очень мало правдивой информации о России. Когда средний бюргер смотрит _____ (7), то у него остаётся негативное впечатление. С этой _____ (8) зрения, российские стажёры помогают _____ (9) бизнесменам расширять свои знания об одном из ведущих экономических партнёров Германии. _____ (10) для обеих сторон.

(МНГ, № 2 (47) 1/2001)

1

☐
☐
☐

- а) работает
- б) развивается
- в) существует

2

☐
☐
☐

- а) больше
- б) дольше
- в) меньше

3

☐
☐
☐

- а) гордятся
- б) знают
- в) уверены

4

☐
☐
☐

- а) длиться
- б) ощущать
- в) расти

5

☐
☐
☐

- а) стране
- б) страной
- в) страны

6

☐
☐
☐

- а) потому что
- б) что
- в) чтобы

7

☐
☐
☐

- а) кино
- б) радио
- в) телевизор

8

☐
☐
☐

- а) точка
- б) точки
- в) точкой

9

☐
☐
☐

- а) немецкие
- б) немецким
- в) немецких

10

☐
☐
☐

- а) ответ
- б) поиск
- в) польза

б) Вы согласны с мнением Рональда Шульца? Почему? / Почему нет?



¹Angestellter in der Probezeit

8.2. Анкета

1. В какой школе Вы преподаете?
 - ☐ гимназия
 - ☐ коммерческая школа
 - ☐ техническая школа
 - ☐ иная (укажите тип)
2. Какой статус имеет русский язык в Вашей школе?
 - ☐ предмет по выбору
 - ☐ второй иностранный язык
 - ☐ иной (укажите какой)
3. Какое значение имеет развитие навыков чтения на Ваших уроках?
 - ☐ очень важное
 - ☐ важное
 - ☐ менее важное
 - ☐ не имеет значения
4. Какую конечную цель Вы преследуете в рамках формирования навыков чтения?
.....
5. Какие типы текстов Вы используете на уроках русского языка?
 - ☐ учебные
 - ☐ адаптированные оригинальные
 - ☐ аутентичные
6. Развитию каких видов чтения Вы уделяете наибольшее внимание?
 - ☐ поискового или просмотрового (поиск определенной информации)
 - ☐ ознакомительного (понимание главной идеи текста)
 - ☐ изучающего (полное понимание текста)
7. Какие стандартизированные формы контроля навыков чтения Вы используете на уроках русского языка?

Форма контроля	Регулярно	Иногда	Редко	Никогда
➤ задания множественного выбора (multiple-choice)				
➤ задания на определение верности высказываний (true-false)				
➤ задания на установление соответствия (matching)				
➤ ответы на вопросы (в устной форме)				
➤ ответы на вопросы (в письменной форме)				
➤ задания на заполнение пропусков (gap-filling)				
➤ клоуз-тесты (close-tests)				

➤ задания на изложение содержания текста (в устной форме)				
➤ задания на изложение содержания текста (в письменной форме)				
➤ задания на нахождение правильной последовательности (ordering)				
➤ задания на исправление ошибок (editing)				
➤ задания на перенос информации (information transfer)				

8. Какие иные стандартизированные формы контроля навыков чтения Вы используете на уроках русского языка?

.....

9. Какие неформальные методы контроля навыков чтения Вы используете на уроках русского языка?

Форма контроля	Регулярно	Иногда	Редко	Никогда
➤ анализ ошибок, допущенных при чтении				
➤ портфолио				
➤ наблюдение				
➤ самоконтроль				
➤ интервью				

10. Какие иные неформальные методы контроля навыков чтения Вы используете на уроках русского языка?

.....

Fragebogen

1. An welcher Schulform unterrichten Sie?
 1. Gymnasium
 2. Handelsakademie
 3. Höhere technische Lehranstalt
 4. andere (geben Sie bitte die Schulform an)
2. Welchen Status hat Russisch an Ihrer Schule?
 - ☐ Wahlfach
 - ☐ zweite Fremdsprache
 - ☐ anderer (welcher)
3. Wie wichtig ist die Entwicklung von Lesefertigkeiten in Ihrem Unterricht?
 - ☐ sehr wichtig
 - ☐ wichtig
 - ☐ weniger wichtig
 - ☐ unwichtig
4. Welches Endziel verfolgen Sie beim Übermitteln von Lesefertigkeiten?
.....
5. Welche Textsorten verwenden Sie im Russischunterricht?
 - ☐ Texte aus dem Lehrbuch
 - ☐ adaptierte Originaltexte
 - ☐ authentische Texte
6. Der Entwicklung welcher Lesearten widmen Sie die größte Aufmerksamkeit?
 - ☐ Suchendes bzw. überfliegendes Lesen (Suche einer bestimmten Information)
 - ☐ exploratives Lesen (Verstehen des Grundgedankens des Textes)
 - ☐ genaues Lesen (vollständiges Verstehen des Textes)
7. Welche standardisierten Kontrollformen der Lesefertigkeiten verwenden Sie im Russischunterricht?

Kontrollform	regelmäßig	manchmal	selten	nie
➤ Multiple-choice-Test				
➤ Überprüfung der Richtigkeit von Aussagen (true/false)				
➤ Übungen zum Finden von Entsprechungen (Matching)				
➤ Beantworten von Fragen (mündlich)				
➤ Beantworten von Fragen (schriftlich)				
➤ Einsetzübungen				
➤ Close-tests				
➤ Erstellen einer Inhaltsangabe (mündlich)				

➤ Erstellen einer Inhaltsangabe (schriftlich)				
➤ Finden der richtigen Reihenfolge (ordering)				
➤ Ausbessern von Fehlern (editing)				
➤ Aufgaben zur Informationsweitergabe				

8. Welche anderen standardisierten Kontrollformen der Lesefertigkeiten verwenden Sie im Russischunterricht?

.....

9. Welche informellen Methoden zur Kontrolle der Lesefertigkeiten verwenden Sie im Russischunterricht?

Kontrollform	regelmäßig	manchmal	selten	nie
➤ Analyse der beim Lesen gemachten Fehler				
➤ Portfolio				
➤ Beobachtung				
➤ Selbstkontrolle				
➤ Besprechung				

10. Welche anderen informellen Methoden zur Kontrolle der Lesefertigkeiten verwenden Sie im Russischunterricht?

.....

8.3. Результаты анкетирования

1. An welcher Schulform unterrichten Sie?		
Response Options	Absolute Qty	Relative Qty (%)
Gymnasium	14	82.35%
Handelsakademie	1	5.88%
Höhere technische Lehranstalt	0	0%
andere (geben Sie bitte die Schulform an)	2	11.76%
Total non-empty responses	17	
2. Welchen Status hat Russisch an Ihrer Schule?		
Response Options	Absolute Qty	Relative Qty (%)
Wahlfach	1	5.88%
zweite Fremdsprache	6	35.29%
anderer (welcher)	10	58.82%
Total non-empty responses	17	
3. Wie wichtig ist die Entwicklung von Lesefertigkeiten in Ihrem Unterricht?		
Response Options	Absolute Qty	Relative Qty (%)
sehr wichtig	8	47.06%
Wichtig	8	47.06%
weniger wichtig	1	5.88%
Unwichtig	0	0%
Total non-empty responses	17	
4. Welches Endziel verfolgen Sie beim Übermitteln von Lesefertigkeiten?		
Total non-empty responses	17	
5. Welche Textsorten verwenden Sie im Russischunterricht?		
Response Options	Absolute Qty	Relative Qty (%)
Texte aus dem Lehrbuch	17	100%
adaptierte Originaltexte	14	82.35%
authentische Texte	8	47.06%
Total non-empty responses	17	
6. Der Entwicklung welcher Lesearten widmen Sie die größte Aufmerksamkeit?		
Response Options	Absolute Qty	Relative Qty (%)
suchendes bzw. überfliegendes Lesen (Suche einer bestimmten Information)	6	35.29%
exploratives Lesen (Verstehen des Grundgedankens des Textes)	14	82.35%
genaues Lesen (vollständiges Verstehen des Textes)	9	52.94%
Total non-empty responses	17	

7. Welche standardisierten Kontrollformen der Lesefertigkeiten verwenden Sie im Russischunterricht?		
7.1. Multiple-choice-Test		
Response Options	Absolute Qty	Relative Qty (%)
Regelmäßig	2	11.76%
Machmal	10	58.82%
Selten	3	17.65%
Nie	2	11.76%
Total non-empty responses	17	
7.2. Überprüfung der Richtigkeit von Aussagen (true/false)		
Response Options	Absolute Qty	Relative Qty (%)
Regelmäßig	5	29.41%
Machmal	10	58.82%
Selten	2	11.76%
Nie	0	0%
Total non-empty responses	17	
7.3. Übungen zum Finden von Entsprechungen (Matching)		
Response Options	Absolute Qty	Relative Qty (%)
Regelmäßig	0	0%
Machmal	10	58.82%
Selten	6	35.29%
Nie	1	5.88%
Total non-empty responses	17	
7.4. Beantworten von Fragen (mündlich)		
Response Options	Absolute Qty	Relative Qty (%)
Regelmäßig	14	82.35%
Machmal	3	17.65%
Selten	0	0%
Nie	0	0%
Total non-empty responses	17	
7.5. Beantworten von Fragen (schriftlich)		
Response Options	Absolute Qty	Relative Qty (%)
Regelmäßig	9	52.94%
Machmal	5	29.41%
Selten	3	17.65%
Nie	0	0%
Total non-empty responses	17	

7.6. Einsetzübungen		
Response Options	Absolute Qty	Relative Qty (%)
Regelmäßig	4	23.53%
Machmal	10	58.82%
Selten	2	11.76%
Nie	1	5.88%
Total non-empty responses	17	
7.7. Close-tests		
Response Options	Absolute Qty	Relative Qty (%)
Regelmäßig	0	0%
Machmal	6	35.29%
Selten	8	47.06%
Nie	3	17.65%
Total non-empty responses	17	
7.8. Erstellen einer Inhaltsangabe (mündlich)		
Response Options	Absolute Qty	Relative Qty (%)
Regelmäßig	6	35.29%
Machmal	6	35.29%
Selten	5	29.41%
Nie	0	0%
Total non-empty responses	17	
7.9. Erstellen einer Inhaltsangabe (schriftlich)		
Response Options	Absolute Qty	Relative Qty (%)
Regelmäßig	4	23.53%
Machmal	6	35.29%
Selten	5	29.41%
Nie	2	11.76%
Total non-empty responses	17	
7.10. Finden der richtigen Reihenfolge (ordering)		
Response Options	Absolute Qty	Relative Qty (%)
Regelmäßig	1	5.88%
Machmal	10	58.82%
Selten	4	23.53%
Nie	2	11.76%
Total non-empty responses	17	

7.11. Ausbessern von Fehlern (editing)		
Response Options	Absolute Qty	Relative Qty (%)
Regelmäßig	3	17.65%
Machmal	5	29.41%
Selten	5	29.41%
Nie	4	23.53%
Total non-empty responses	17	
7.12. Aufgaben zur Informationsweitergabe		
Response Options	Absolute Qty	Relative Qty (%)
Regelmäßig	3	17.65%
Machmal	8	47.06%
Selten	5	29.41%
Nie	1	5.88%
Total non-empty responses	17	
8. Welche anderen standardisierten Kontrollformen der Lesefertigkeiten verwenden Sie im Russischunterricht?		
Total non-empty responses	6	
9. Welche informellen Methoden zur Kontrolle der Lesefertigkeiten verwenden Sie im Russischunterricht?		
9.1. Analyse der beim Lesen gemachten Fehler		
Response Options	Absolute Qty	Relative Qty (%)
Regelmäßig	5	29.41%
Machmal	4	23.53%
Selten	6	35.29%
Nie	2	11.76%
Total non-empty responses	17	
9.2. Portfolio		
Response Options	Absolute Qty	Relative Qty (%)
Regelmäßig	0	0%
Machmal	1	5.88%
Selten	8	47.06%
Nie	8	47.06%
Total non-empty responses	17	
9.3. Beobachtung		
Response Options	Absolute Qty	Relative Qty (%)
Regelmäßig	4	23.53%
Machmal	11	64.71%
Selten	2	11.76%
Nie	0	0%
Total non-empty responses	17	

9.4. Selbstkontrolle		
Response Options	Absolute Qty	Relative Qty (%)
Regelmäßig	6	35.29%
Machmal	4	23.53%
Selten	6	35.29%
Nie	1	5.88%
Total non-empty responses	17	
9.5. Besprechung		
Response Options	Absolute Qty	Relative Qty (%)
Regelmäßig	9	52.94%
Machmal	8	47.06%
Selten	0	0%
Nie	0	0%
Total non-empty responses	17	
10. Welche anderen informellen Methoden zur Kontrolle der Lesefertigkeiten verwenden Sie im Russischunterricht?		
Total non-empty responses	4	

9. Zusammenfassung

Das Ziel dieser Diplomarbeit ist es, die verschiedenen Herangehensweisen an die Überprüfung der Lesefertigkeiten im Russischunterricht zu untersuchen und herauszufinden, wie man die Arbeit mit schriftlichen Texten im Rahmen der Entwicklung und Überprüfung der Lesefertigkeiten effizienter machen kann.

Zweifelloos ist das Thema der Diplomarbeit aktuell. Die Herausbildung der Lesefertigkeiten als eine der vier Grundarten der Sprachbeherrschung gilt als eines der vorrangigsten Ziele des modernen Fremdsprachenunterrichts. Das kommt nicht von ungefähr. Der Text hat in der Verständigungsstruktur immer einen besonderen Stellenwert gehabt. Ihm wird auch derzeit viel Aufmerksamkeit gewidmet, da der Erfolg im Kommunikationsprozess zwischen den Menschen direkt davon abhängt, ob sie die erforderlichen Fertigkeiten im Zusammenhang mit dem Gestalten, Erfassen und Auslegen von Texten aufweisen oder nicht. Dabei stellen gediegene Lesefertigkeiten eine der wichtigsten Komponenten in der effizienten Kommunikation von Individuen dar. Denn dank des Lesens erfolgt der Austausch der wichtigsten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht nur zwischen den Bürgern eines Lands, sondern auch zwischen verschiedenen Nationen. All das unterstreicht, wie wichtig es ist, die Lesefertigkeiten der SchülerInnen heranzubilden und in der Folge zu überprüfen.

Hervorzuheben ist, dass das Problem der Entwicklung und Überprüfung von Lesefertigkeiten für alle Stufen im Fremdsprachenunterricht aktuell ist. Das hängt mit vielen Faktoren zusammen: Korrekturen im Fremdsprachenlehrplan, neuen Anforderungen an SchulabgängerInnen, neuen Formen der abschließenden Überprüfung der von den SchülerInnen während der gesamten Schulzeit erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten («Matura neu»), wo der Überprüfung der Textkompetenz der SchülerInnen ein besonderer Stellenwert beigemessen wird. Obwohl die RussischlehrerInnen bis zuletzt nicht in die Ausarbeitung der neuen Abschlussprüfung einbezogen waren, steht außer Zweifel, dass sie mit den letzten Tendenzen bei der Organisation und Durchführung der Leistungsüberprüfung im Allgemeinen und der Überprüfung der Lesefertigkeiten im Besonderen vertraut sein müssen.

Es ist offensichtlich, dass die Überprüfung der Lesefertigkeiten ziemlich oft verschiedene Schwierigkeiten hervorruft und in der Folge nicht effizient ist. Das ist durch die folgenden Faktoren zu erklären:

Erstens ist das Erfassen und Verstehen schriftlicher Texte ein komplexer psychologischer Vorgang, bei dem die perzeptive und sinnerfassende Verarbeitung im

Bewusstsein des Menschen blitzschnell abläuft. Es ist nicht verwunderlich, dass es noch nicht gelungen ist und auch in Zukunft kaum gelingen wird, eine universelle Definition dieser komplexen Erscheinung zu erarbeiten. Obwohl es keine allumfassende Definition des Lesens gibt, darf man die verschiedenen Komponenten nicht außer Acht lassen, die den Leseprozess ausmachen und eine äußerst wichtige Rolle für die weitere Erforschung spielen. Eine dieser Komponenten sind die Lesemodelle. Zu den wichtigsten Lesemodellen gehören die Modelle «von unten nach oben» und «von oben nach unten». Trotz der Tatsache, dass es praktisch unmöglich ist, das Vermögen des Lesers zu überprüfen, sich des einen oder des anderen Modells zu bedienen, hilft das Wissen um diese Modelle dem Lehrer bei der Erstellung der Kontrollaufgaben. Außerdem empfiehlt es sich für den Lehrer, bei der Überprüfung der Lesefertigkeiten zu überlegen, welches Verständnisniveau er mit dieser Aufgabe überprüfen möchte. Man darf nicht vergessen, dass man bestrebt sein muss, die letzten Stufen des Textverständnisses zu entwickeln. Allerdings darf man nicht außer Acht lassen, dass der Erfolg des Verständnisses von vielen Faktoren abhängt, die gewöhnlich in objektive und subjektive Gründe zu unterteilen sind. Zu den wichtigsten Faktoren gehören das Thema und der Inhalt des Textes, seine sprachliche Seite, die Art, wie die der Gedanke dargelegt und der Text dargestellt ist, äußere Faktoren der Textgestaltung, Vertrautheit der Lernenden mit einem bestimmten Wortschatz bzw. der Grammatik, das Hintergrundwissen des Lesers, seine Ziele, psychologischen Besonderheiten und die emotionale Bereitschaft des Lernenden, sein Interesse und seine Motivation. Die Kenntnis all dieser Faktoren hilft dem Lehrer, den Lesetext richtig auszuwählen und die Arbeit mit ihm effektiv zu organisieren, sowie die in diesem konkreten Fall erforderlichen Kontrollformen adäquat zu verwenden.

So ist es eine offenkundige Tatsache, dass die Komplexität und der Facettenreichtum des Lesens einen großen Einfluss auf seine Überprüfung ausüben, indem sie verschiedene Schwierigkeiten hervorrufen. Die Annahme liegt nahe, dass die Kenntnis der verschiedenen Lesemodelle, der bestehenden Theorien über die Grade des Textverständnisses sowie aller objektiven und subjektiven Faktoren, die sich auf den Verstehensvorgang auswirken, den LehrerInnen helfen, die Überprüfung der Lesefertigkeiten effektiver zu gestalten.

Zweitens ist das Lesen als Kontrollobjekt eine sehr komplexe Angelegenheit. Einerseits hat der Lehrer bei der Überprüfung eine ganze Reihe von Lesefertigkeiten und -strategien zu berücksichtigen, die der Mensch braucht, um die textbezogene Arbeit erfolgreich leisten zu können. Es ist hervorzuheben, dass es noch keine einheitliche Klassifikation der Fertigkeiten gibt, die die Komplexität des Lesevorgangs zur Gänze widerspiegelt. Nichtsdestotrotz ist die Meinung einiger Methodiker, dass der Lesevorgang ein einheitliches

Ganzes bildet und unmöglich auf einzelne Fertigkeiten aufgeschlüsselt werden kann, nicht zur Gänze akzeptabel. Wenn das Lesen als solches als Fertigkeit anerkannt wird, dann kann man es entsprechend auch in kleinere Fertigkeiten oder Komponenten aufschlüsseln. Diese Tatsache soll der Lehrer natürlich bei der Überprüfung des Lesens berücksichtigen. Offensichtlich liegt deshalb, weil die Methodiker nicht einer Meinung darüber sind, welche Klassifikation die beste ist, die Auswahl der einen oder anderen Klassifikation von Lesefertigkeiten oder -komponenten beim Lehrer. Andererseits muss sich jeder Prozess der Leseüberprüfung auf die verschiedenen Lesearten stützen. Leider sind die Methodiker nicht imstande genau festzulegen, welche der bestehenden Klassifikationen der Lesearten die erfolgreichste und effektivste ist. Allerdings erscheint uns die von Gassner, Mewald und Sigott ausgearbeitete Klassifikation sehr durchdacht und logisch. Eine ihrer größten Vorzüge liegt darin, dass sie die Lesearten und -fertigkeiten, die häufig getrennt betrachtet werden, in ein System zusammenfasst. Als einen möglichen Mangel kann man anführen, dass es in der Praxis selten gelingt, eine Aufgabe zu stellen, die nur eine einzige Lesefertigkeit überprüft. Die Leseüberprüfungsaufgaben umfassen oft einige miteinander verbundene Fertigkeiten. Nichtsdestoweniger darf diese Tatsache die Überprüfung nicht verhindern.

Wenn man die gesamte Komplexität und Vielfältigkeit des Lesens als Kontrollobjekt berücksichtigt, kann man den Schluss ziehen, dass nur eine gut geplante Arbeit des Lehrers mithelfen kann, diese Schwierigkeiten zu überwinden. Die Methoden und Verfahren dieser Arbeit können in jedem konkreten Fall wesentlich voneinander abweichen, was vom Lehrer große Geduld, Arbeit und Phantasie erfordert.

Drittens ist der Überprüfungsprozess selbst eine ziemlich komplexe Erscheinung. Er gilt als unabdingbarer Bestandteil des Lernprozesses insgesamt und genießt besondere Bedeutung bei der Entwicklung des Lesens, da er signifikante Auswirkung darauf haben kann. Folglich kann der Lehrer den Überprüfungsprozess umso produktiver und effektiver gestalten, je mehr er über diesen Prozess weiß. Dazu ist ihm zweifelsohne das Wissen über seine verschiedenen Arten sowie über die Anforderungen an die Überprüfung dienlich. Betont werden muss, dass die Forscher eine ziemlich große Anzahl an Eigenschaften herausstreichen, ohne die die Kontrollmaßnahmen nicht so effektiv und nützlich sind. Dazu gehören in erster Linie die verschiedenen Validitätsarten sowie Zuverlässigkeit, Authentizität, positiver Einfluss und Zweckmäßigkeit. Einige Methodiker betrachten Interaktivität als eine nicht weniger wichtige Eigenschaft von Überprüfungsaufgaben. Offensichtlich ist die Tatsache, dass diese Anforderungen auch für Kontrollaufgaben gelten, die die Überprüfung

der Lesefertigkeiten der SchülerInnen zum Ziel haben. Dementsprechend ist es für die LehrerInnen zweifellos ratsam, sie bei der Lesekontrolle zu berücksichtigen.

Außerdem besteht eine der wichtigsten Entscheidungen des Lehrers darin, die adäquate Form auszuwählen, um die Fertigkeiten der SchülerInnen zu überprüfen. Bekanntlich gibt es verschiedene Arten, die Lesekenntnisse und -fertigkeiten zu überprüfen, und zwar sowohl standardisierte als auch informelle Methoden. Einerseits haben die LehrerInnen eine breite Auswahl verschiedener Überprüfungsmethoden, so etwa Multiple-Choice-Tests, True/False-Aufgaben, Aufgaben zur Herstellung einer Entsprechung, Antworten auf Fragen, Lückeneinsetzübungen, Close-Tests, Aufgaben zur Darlegung des Inhalts des Texts und verschiedene alternative Überprüfungsformen. Die Methodiker sind einhellig der Meinung, dass es keine beste Methode zur Überprüfung der Lesefertigkeiten gibt, weil jede von ihnen ihre Vorzüge und Mängel hat. Deshalb wird den LehrerInnen empfohlen, möglichst verschiedenartige Methoden zur Überprüfung der Lesefertigkeiten heranzuziehen, und auch mit den Schlussfolgerungen aus den erzielten Ergebnissen vorsichtig zu sein. Außerdem dürfen die LehrerInnen nicht vergessen, dass manche Kontrollformen zur Überprüfung bestimmter Lesefertigkeiten und -arten besser geeignet sind als andere. Daher sollten sie immer genau die Leseziele überdenken, d.h., welche Lesefertigkeiten und welche Leseart überprüft werden soll, und dann die adäquate Methode zur Überprüfung auswählen.

Was die Formen der Überprüfung der Lesefertigkeiten mit informellem Charakter betrifft, so sind das Analyse der beim Lesen gemachten Fehler, Portfolios, Beobachtung, Selbstkontrolle und Besprechung. Es liegt auf der Hand, dass sie ein großes Potenzial aufweisen und es erlauben, ein breiteres Informationsspektrum über die Lesefertigkeiten der SchülerInnen im Vergleich zu den standardisierten Überprüfungsformen zu erhalten. Wie manche Methodiker meinen, übertreffen die informellen Methoden die formellen in der Nützlichkeit und Geschlossenheit, obwohl sie an sie in Bezug auf Validität, Zuverlässigkeit und Genauigkeit der Ergebnisse nicht heranreichen. Außerdem ist längst bewiesen, dass der Lernprozess am effektivsten ist, wenn die Lernenden selbst aktiv daran beteiligt sind. Dementsprechend gilt der Prozess der Überprüfung und Bewertung dann als optimal, wenn die Lernenden involviert werden. Die informellen Formen der Überprüfung ermöglichen das am besten. Allerdings haben sie wie auch die anderen Methoden zur Überprüfung der Lesefertigkeiten ihre Vorzüge und Mängel, die zweifelsohne bei ihrem Einsatz im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen sind.

Letztendlich hängt die Wahl der einen oder anderen Überprüfungsform von der jeweiligen konkreten Situation ab. Dabei sind die Ziele und Aufgaben der Lektüre sowie die

zu überprüfende Art der Kenntnisse und Fertigkeiten der entscheidende Faktor. Schließlich dürfen die Überprüfungsformen nicht einfach mit den einen oder anderen Aspekten des Lesens korreliert werden, sondern sie müssen die allgemeine Bereitschaft der Lernenden zur Arbeit mit verschiedenartigen Texten widerspiegeln.

Wenden wir uns direkt der Überprüfung der Lesefertigkeiten im Russischunterricht zu. In erster Linie analysieren wir die fünf Lehrbücher, die am häufigsten in den Schulen verwendet werden.

Im Lehrbuch «Проекты» widmen die Autoren der Entwicklung und Überprüfung der Lesefertigkeiten ziemlich viel Aufmerksamkeit. Die Texte behandeln verschiedenste Themen und sind auf das Erreichen verschiedener Aufgaben ausgerichtet. Nichtsdestotrotz besteht der Nachteil im rein lehrbuchartigen Charakter des gesamten Textmaterials und im Fehlen von authentischen Texten. Die Überprüfungsformen der Lesefertigkeiten sind im Verlauf des gesamten Lehrbuchs von konsequenter Art. Allerdings zeichnen sie sich nicht durch besondere Abwechslung aus, was den Überprüfungsprozess selbst in eine monotone, langweilige Beschäftigung verwandelt. Außerdem ist bei der Verwendung gleichförmiger Überprüfungsverfahren eine Subjektivität der Ergebnisse nicht ausgeschlossen. Dabei wird die Tatsache evident, dass die Autoren der Entwicklung der für das genaue Lesen mit vollständigem Erfassen des Gelesenen erforderlichen Fertigkeiten die größte Aufmerksamkeit schenken, was die nach jedem Text angeführten Kontrollübungen bezeugen.

Das didaktische Werk «Привет!» besitzt zweifellos viele Vorzüge, was das darin enthaltene Herangehen an die Lesefertigkeiten der Lernenden anbelangt. Das im Lehrbuch enthaltene Textmaterial ist sorgfältig ausgewählt und zeichnet sich durch eine große Themenvielfalt aus. Im Lehrbuch für Fortgeschrittene verwenden die Autoren authentische Lesetexte, was den Unterricht effektiver macht und mithilft, sich an die Bedingungen des natürlichen Sprachgebrauchs anzunähern. Die Überprüfungsformen der Lesefertigkeiten sind sehr abwechslungsreich und verfolgen ganz bestimmte Ziele: sie überprüfen, ob sich die Lernenden die verschiedenen Lesefertigkeiten angeeignet haben, das Niveau, auf welchem sie diese Lesefertigkeiten beherrschen, sowie das genaue Lesen auf textueller und lexikalischer Ebene sowie schnelles exploratives Lesen. Die einzige Leseart, die in diesem Lehrbuch nicht ausreichend berücksichtigt wird, ist das schnelle überfliegende Lesen.

Das Lehrbuch «Dialog» weist auch große Vorzüge hinsichtlich dessen auf, wie die Autoren an die Entwicklung der Lesefertigkeiten herangehen. Das in den beiden Teilen des Lehrbuchs vorgestellte Textmaterial wird mit Fortschreiten des Lernprozesses immer schwieriger. Im Lehrbuch für Fortgeschrittene werden viele authentische Lesetexte

verwendet, was das Erlernen der Fremdsprache in einen natürlicheren Prozess verwandelt. Allerdings haben ungeachtet der Tatsache, dass sich die Autoren bemüht haben, die Leseüberprüfungsformen zu variieren, viele bestehenden Methoden der Leseüberprüfung keine Aufnahme in das Lehrbuch gefunden. Außerdem gilt das Hauptaugenmerk der Überprüfung jener Fertigkeiten, die für das genaue Lesen erforderlich sind. In diesem Zusammenhang werden das Schnelllesen und die dafür erforderlichen Fertigkeiten im Lehrbuch nicht entwickelt und dementsprechend auch nicht überprüft.

Die Analyse des didaktischen Werks «Most» und des Stellenwerts, den darin Entwicklung und Überprüfung der Lesefertigkeiten haben, hat gezeigt, dass das Werk sowohl Vorzüge als auch Mängel aufweist. Zu den Vorzügen dieses Lehrbuchs gehören die vielen Texte zu verschiedenen Themen, so auch interessantes landeskundliches Material. Leider sind alle Texte Lehrtexte oder adaptiert, authentisches nicht adaptiertes Material ist darin nicht enthalten. Ein offensichtlicher Mangel des Lehrbuchs besteht darin, dass es nicht nach jedem Text Aufgaben zur Überprüfung der Lesefertigkeiten gibt. Diese Tatsache kompliziert die Arbeit des Lehrers wesentlich, da die Vorbereitung und Auswahl der erforderlichen Methoden zur Überprüfung des Gelesenen am Lehrer hängenbleibt. Außerdem verwenden die Autoren nur zwei Methoden der Überprüfung, was den Wert des Lehrbuchs beträchtlich mindert. Es ist auch hervorzuheben, dass die überwiegende Mehrheit der Textaufgaben auf die Überprüfung des genauen Lesens und die dafür erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgerichtet ist. So wie auch die weiter oben besprochenen Lehrbücher sieht auch «Most» das Erwerben und Überprüfen der Schnelllesefertigkeiten nicht vor.

Was den allgemeinen Zugang zur Entwicklung und Überprüfung der Lesefertigkeiten anbelangt, so hat das didaktische Werk «Kljutschi» große Vorzüge. In erster Linie verwenden die Autoren viele Originaltexte, wodurch der Lesevorgang an die natürlichen Bedingungen des Sprachgebrauchs angenähert wird. Außerdem sind verschiedene Formen der Überprüfung der Lesefertigkeiten im Lehrbuch integriert. Offensichtlich erhöht die Verwendung verschiedener Methoden das Interesse der Lernenden wesentlich und macht aus der Kontrolle eine unterhaltsamere Beschäftigung. Schließlich und endlich schenken die Autoren der Entwicklung und Überprüfung der verschiedensten Leseformen viel Beachtung. Das belegen die vielen Aufgaben zur Ausbildung und Überprüfung der dafür erforderlichen Lesefertigkeiten.

So stellte sich bei der Analyse der Lehrbücher heraus, dass ihre Autoren ziemlich verschieden an die Herausbildung und Überprüfung der Lesefertigkeiten herangehen, aber nicht alle Herangehensweisen können als absolut effektiv angesehen werden. Die meisten

Autoren widmen dieser Art der Sprachbeherrschung große Aufmerksamkeit, indem sie Texte verschiedener Genres zu verschiedenen Themen im Lehrbuch integrieren. Aber nur in einigen wenigen Lehrbüchern sind authentische Texte enthalten, die nicht adaptiert wurden. Ein Teil der Lehrbücher enthält Aufgaben zur Entwicklung und Überprüfung lediglich des genauen Lesens und der dafür erforderlichen Fertigkeiten, wobei das suchende überfliegende und explorative Lesen ignoriert wird. Die in den Lehrbüchern verwendeten Formen der Überprüfung der Lesefertigkeiten zeichnen sich durch ihren Abwechslungsreichtum aus. Nichtsdestotrotz verwenden manche Autoren nur einige davon, während andere verschiedene Methoden verwenden.

Daraus ist der Schluss zu ziehen, dass der Erfolg und die Effizienz der Arbeit mit Texten im Russischunterricht wesentlich von der richtigen Auswahl des Lehrbuchs abhängen. Es ist kein Geheimnis, dass jede Unterrichtsstunde in erster Linie auf dem verwendeten Lehrbuch aufbaut. Natürlich kann und darf sich der Lehrer in diesen Prozess einbringen, indem er den Zugang seiner Autoren etwas ändert oder korrigiert. Trotzdem liegt die Annahme nahe, dass die Wahl des einen oder anderen Lehrbuchs eine wichtige methodische Entscheidung darstellt, die die Weichen für den Charakter der Ausbildung und Überprüfung der Lesefertigkeiten stellt. In diesem Zusammenhang ist uns die Meinung der RussischlehrerInnen zu diesem Thema nicht weniger wichtig.

Die im Laufe der Umfrage erhaltenen Daten zeigten interessante Tendenzen beim Herangehen der RussischlehrerInnen an die Herausbildung und Überprüfung der Lesefertigkeiten auf:

1. Die LehrerInnen, die sich an der Umfrage beteiligt haben, unterrichten an verschiedenen österreichischen Schultypen. Allerdings ist die Tatsache wichtig, dass die meisten TeilnehmerInnen an einem Gymnasium unterrichten und deshalb ein ähnliches Programm und Endziele für den Russischunterricht haben müssen.
2. Russisch hat in den Schulen der LehrerInnen, die sich an der Umfrage beteiligt haben, verschiedenen Status, angefangen von der ersten Fremdsprache bis zum Wahlfach.
3. Insgesamt sind die Befragten einer Meinung, dass es wichtig ist, die Lesefertigkeiten der SchülerInnen zu fördern.
4. Das wichtigste Endziel ist für die meisten davon das Textverständnis.
5. Die meisten Befragten verwenden Lehr- und adaptierte Originaltexte, und nur einige der Befragten verwenden im Unterricht authentische Texte.

6. Die meisten Befragten sind der Meinung, dass sie der Entwicklung und Überprüfung des explorativen und genauen Lesens die meiste Aufmerksamkeit schenken, wobei das suchende oder überfliegende Lesen nicht genug beachtet wird.
7. Von den standardisierten Überprüfungsformen sind die traditionellen Kontrollmethoden wie schriftliches und mündliches Beantworten von Fragen, schriftliches und mündliches Nacherzählen des Inhalts des Texts sowie einige modernere Methoden am verbreitetsten: True/False-Aufgaben und Multiple-Choice-Aufgaben.
8. Die meisten UmfrageteilnehmerInnen greifen recht häufig zu informellen Methoden der Überprüfung wie Besprechung und Beobachtung. Die anderen informellen Überprüfungsarten finden aber nicht die nötige Beachtung.

Hervorzuheben ist, dass die Ergebnisse einer jeden Befragung immer relativ und nur für den jeweiligen Zeitpunkt und für die jeweilige Gruppe von Leuten gültig sind. Nichtsdestoweniger können wir aus den Ergebnissen einige Schlüsse ziehen. Erstens sind die Typen der im Unterricht verwendeten Texte nicht nur für die Entwicklung, sondern auch für die Überprüfung der Lesefertigkeiten ein wichtiger Faktor. Die Umfrage hat gezeigt, dass die RussischlehrerInnen ziemlich selten zu Originaltexten greifen, die nicht adaptiert wurden. Man kann annehmen, dass eine aktivere Einbeziehung solcher Texte die Effektivität der Textarbeit insgesamt und des Überprüfungsvorgangs im Besonderen erhöhen kann. Zweitens werden lt. den Ergebnissen der Umfrage nur zwei Lesearten von Seiten der RussischlehrerInnen genügend beachtet, was sich zwangsweise auf den Erfolg der Leseerziehung auswirken muss. Drittens hat sich in der Analyse der Ergebnisse gezeigt, dass die RussischlehrerInnen ziemlich traditionelle formale Überprüfungsformen verwenden und dabei viele Möglichkeiten zur Überprüfung der Lesefertigkeiten links liegen lassen. Wie einer der Umfrageteilnehmer richtig bemerkte, hängt das damit zusammen, dass die RussischlehrerInnen bis zuletzt nicht in die Ausarbeitung der «Matura neu» eingebunden waren und zu wenig über alle bestehenden Überprüfungsformen Bescheid wissen. Diese Tatsache kann auch dazu führen, dass die Überprüfung der Lesefertigkeiten nicht so effektiv und erfolgreich ist. So kann kein Zweifel darüber bestehen, dass sich die RussischlehrerInnen mit allen modernen Möglichkeiten der Überprüfung der Lesefertigkeiten vertraut machen müssen. Zu guter Letzt ist es uns infolge der durchgeführten Analyse gelungen herauszufinden, dass die meisten LehrerInnen nur zwei informelle Methoden der Überprüfung der Lesefertigkeiten regelmäßig verwenden, wobei sie nicht alle vorhandenen Möglichkeiten ausschöpfen. Wir wagen die Annahme, dass sich eine Ausweitung der verwendeten

informellen Überprüfungsformen auch positiv auf die Überprüfung der Lesefertigkeiten auswirken und damit die Effektivität der Arbeit mit Texten insgesamt erhöhen kann.

So kann der Prozess der Überprüfung durch die Berücksichtigung dieser Aussagen sowohl für RussischlehrerInnen als auch für ihre SchülerInnen möglichst effektiv gemacht werden.

10. Curriculum Vitae



Olga MELVILLE

BERUFLICHE ERFAHRUNGEN:

Fachlehrerin

Stadtschulrat für Wien, Wipplingerstraße 28, 1010 Wien

Schulzentrum Ungargasse

HTBLA, BHAK u. BHAS Wien 3, 1030 Wien

(2/2011 bis dato)

- Unterrichtsfach: Englisch (ENWS)

Studierender u. freiberuflich

(2007 – 2011)

- Englisch-/Russisch Privatlehrerin
- Sprachlehrerin Englisch-Russisch, VHS Favoriten 1100 Wien, (10/2009 bis 2/2010)

Assistent Professorin

Universität Kursk, Kursk, Russland

(2004 bis 2007)

- Als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Übersetzen und interkulturelle Kommunikation an der Staatlichen Universität Kursk
- Englischlehrerin, Fakultät der Fremdsprachen

Russischlehrerin

Volkshochschule Kursk, Russland

(2005 bis 2007)

- Unterrichten Russisch als Fremdsprache
- Berufsbegleitend

Studentenaustauschprogramm - Praxissemester

New Jersey, USA.

(2002 und 2004)

- Sprachtraining

AUSBILDUNG:

Universität Wien, Österreich

Fakultäten für Anglistik & Amerikanistik und Slawistik (3/2008 – 7/2011)

- Lehramtstudium UF Englisch und UF Russisch

Zentrum für Translationswissenschaft (10/2007 - 2011)

- Dolmetscherstudium zwischen Deutsch-Englisch-Russisch

Universität Kursk, Kursk, Russland (9/1999 - 6/2004)

- Magistertitel:
mit Auszeichnung in Englisch und Deutsch.
Zur Qualifikation als Englisch- und Deutschlehrer sowie Philologie verliehen.

Volksschule und Gymnasium #3, Lgov, Russland (9/1989 - 6 /1999)

BESONDERE KOMPETENZEN:

SPRACHKENNTNISSE:

- Russisch – Muttersprache
- Englisch – Ausgezeichnet
- Deutsch – Sehr Gut

PERSÖNLICHE DATEN:

- Geburtsdatum -ort: 16.August 1982, Lgov, Russland
- Staatsbürgerschaft: Russische Föderation
- Familienstand: Verheiratet (geb. Boldina)